

”No pakko kai niistä joku on olla semmonen omanlainen. Kaikilla on varmaan oma keino oppia niitä asioita ja kaikilla pitää ite keskittyä siihen.”

**Design-tutkimus opiskeluvalmiuskurssin kehittämisestä
Eduro-säätiölle**

Pro gradu –tutkielma
Anu Soudunsaari
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*No pakko kai niistä joku on olla semmonen omanlainen. Kaikilla on varmaan oma keino oppia niitä asioita ja kaikilla pitää ite keskittyä siihen.*” Design-tutkimus opiskeluvalmiuskurssin kehittämisestä Eduro-säätiölle

Tekijä: Soudunsaari, Anu

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –tutkielma

Sivumäärä: 95

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Eduro-säätiö toimii syrjäytymistä ehkäisevänä asiantuntijaorganisaationa Rovaniemellä. Säätiö tuottaa toiminnallisen kuntoutuksen keinoin työelämäkuntoutus- ja ohjauspalveluita heikossa työmarkkina-asemassa oleville henkilöille. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa kehittää opiskeluvalmiuskurssi heidän asiakkaidensa vastaamiin tarpeisiin. Opiskeluvalmiuskurssi kehitettiin osaksi Eduron *Osamisen vahvistamisen palveluita*. Kyseessä oli kasvatustieteellinen design-tutkimus, jonka tuotoksena valmistui materiaalipaketti ja opiskeluvalmiuksia kartoittava itsearviointilomake. Design-tutkimusmenetelmän mukaisesti tutkimuksessa pyrittiin löytämään käytännön ongelmiin vastaavia ratkaisuja.

Tutkimuksessa pyrittiin toiminnan kehittämiseen Eduron asiakkaiden ja palveluiden kehittämisen hyödyllisyyden näkökulmasta. Tutkimusongelmaksi muotoutui: *Miten Eduro-säätiön asiakkaiden opiskeluvalmiuksia tulisi kehittää, jotta ne palvelisivat nuorten tarpeita?* Tähän vastausta haettiin Eduron asiakkaita haastatteleamalla ja tutkimustuloksina kuvataan temaattisen analyysitavan myötä muodostuneita teemoja. Aineiston tarkoituksena oli kuvata, millaisista lähtökohdista opiskeluvalmiuskurssia lähdettiin kehittämään. Nuoria koskeva syrjäytymisen määritelmä, opiskeluvalmiuksiin liittyvät teoriat oppimisstrategioista ja –tyyleistä sekä opiskeluvalmiuksien merkitys koulutuksellista syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä viitoittivat tutkimusta teoreettisesti.

Tutkimustuloksina kuvataan aineistosta nousseita teemoja nivoutuen nuoria koskevaan syrjäytymisen ilmiöön ja opiskeluvalmiuksiin liittyvään teorialietoon. Tuloksista käy ilmi, että nuoret näkivät opiskeluvalmiuksien tiedostamisen ja kehittämisen merkityksellisenä asiana elämänhallinnallisten taitojen ohella. Tutkittavat tiedostivat osittain omat oppimisen strategiansa ja –tyylinsä, mutta opiskeluvalmiuksia kehittävälle toiminnalle nähtiin olevan tarve. Opiskeluvalmiuksien tiedostamista pidettiin koulutukseen hakeutumisen ja siellä pysymisen edellytyksenä, mutta ohjausta yksilöllisten keinojen löytämiseen kaivattiin. Asiakkaat toivoivat saavansa ohjausta ja tukea niin teknisiin opiskelu-strategioihin liittyviin asioihin kuin myös henkilökohtaista tukea opinnoissa edistymiseen.

Asiasanat: nuorten syrjäytyminen, koulutuksellinen syrjäytyminen, opiskeluvalmiudet, oppimisstrategia, oppimistyyli, design-tutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X.

SISÄLTÖ

JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	9
2.1 EDURO-SÄÄTIÖN TOIMINTA JA TAVOITTEET	9
2.2 NUORTEN TYÖHÖNKUNTOUTUS	10
3 NÄKÖKULMIA SYRJÄYTYMISEEN	12
3.1 NUORTEN SYRJÄYTYMINEN	12
3.2 KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN	16
3.3 OPISKELUVALMIUKSIEN MERKITYS NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ	19
3.4 NUORTEN SYRJÄYTYMISESTÄ TEHTYJÄ AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	20
4 OPISKELUVALMIUDET	23
4.1 YLEISESTI OPPIMISESTA	23
4.2 OPPIMISEN STRATEGIAT JA OPPIMISTYYLIT	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	31
5.2 DESIGN-TUTKIMUS MENETELMÄNÄ	34
5.3 TUTKIMUKSEN VAIHEET JA KOHDERYHMÄ	36
5.4 TEMAATTINEN AINEISTON ANALYYSI	40
5.5 EETTISTÄ TARKASTELUA	43
6 NUORTEN NÄKEMYKSIÄ OPISKELUVALMIUSKURSSIN KEHITTÄMISESTÄ	46
6.1 AJATUKSIA KOULUUN JA OPPIMISEEN LIITTYEN	46
6.2 OPPIMISEN TAIDOT, OPPIMISKÄSITYS- JA TYYLI	50
6.3 OPISKELUVALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN	58
6.4 EDURON MERKITYS KOULUTTAUTUMISEEN LIITTYEN	62
7 OPISKELUVALMIUSKURSSIN KEHITTÄMISTYÖ	66
7.1 TARVEANALYYSI JA OPISKELUVALMIUSKURSSIN TAVOITE	66
7.2 OPISKELUVALMIUSKURSSILLE SUUNNATUT TUOTOKSET	67
8 POHDINTA	71
LÄHTEET	80
LIITTEET	86
LIITE 1. INFOKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE	86
LIITE 2. PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU	87
LIITE 3. TUTKIMUSLUVAT	88
LIITE 4. OPISKELUVALMIUKSIEN ITSEARVIOINTILOMAKE	90
LIITE 5. MATERIAALIPAKETTI	92

Johdanto

Nuorten syrjäytyminen on ollut oleellinen sosiaalipoliittinen ja yhteiskunnallinen ilmiö viimeisimmän kolmen vuosikymmenen ajan (Helne 2004, 5). Se on laaja yhteiskunnallinen haaste, jonka lieventäminen vaatii sekä korjaavaa että ehkäisevää työtä. Konkreettisia apukeinoja tähän on tärkeää löytää ja siihen tutkimuksenikin pyrkii. Opiskeluvalmiuksien yhteys syrjäytymiseen voidaan nähdä elämänhallinnan taitojen ohella yhtenä merkittävimpänä koulutuksesta putoamisen tai koulutukseen hakeutumatta jättämisen syynä. Yksilöllisten ominaisuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen sekä oikeanlaisten tukitoimien löytäminen ovat merkityksellisiä asioita kouluttautumiseen liittyen. Nämä tekijät ovat suoranaisesti yhteydessä syrjäytymisen ehkäisyyn. Suomalainen yhteiskunta tarvitsee kouluttautunutta ja ammattitaitoista työvoimaa ja siksi koulutukseen kiinnittäytymistä on myös monin tavoin tuettava. (Kuronen 2010, 15; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12.)

Yleisesti ottaen syrjäytymisestä puhutaan prosessinomaisena ilmiönä, joka etenee vaihe vaiheelta (Helne 2004, 7; Kivelä & Ahola 2007, 17). Näiden vaiheiden voidaan ajatella rakentuvan portaittain johtaen pahimmillaan yhteiskunnan ulkopuolelle joutumiseen (Lämsä 1998, 14). Syrjäytymisen käsitteellä viitataan usein useamman kuin yhden hyvinvoinnin perustavan osatekijän puuttumiseen ja jatkuvaan huono-osaisuuteen, osattomuuteen tai resurssien puutteeseen. Nuorten kohdalla sillä viitataan useimmiten prosessiin, johon vaikuttaneita riskitekijöitä ovat muun muassa vanhemmuuden puute, irrallisuus ja putoaminen koulutuksesta tai työelämästä sekä elämänhallinnan ongelmat (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 9). *Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen* mukaan syrjäytyminen on prosessi, missä keskeistä on yksilön, perheen tai kokonaisten yhteisöjen lipuminen yhteiskunnassa tavanomaisena ja yleisesti hyväksyttynä pidetyn elämäntavan, resurssien hallinnan ja elintason ulkopuolelle (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015).

Koulutuksellisessa syrjäytymisessä on kyse tietojen, taitojen, resurssien ja valmiuksien puutteellisuudesta tai vähyydestä (Kuula 2000, 39). Opiskeluvalmiudet ja ennen kaikkea niiden tiedostamattomuus liittyvät oleellisesti koulutukselliseen syrjäytymiseen ja nii-

den puutteellisuus vaikeuttaa opiskeluun ja myöhemmin työelämään kiinnittäytymistä (Finlex HE 357/2014). Koulutuksesta putoaminen voi olla yhteydessä myös muihin syrjäytymisen osa-alueisiin, kuten vaikuttamisen vähäisyyteen, sosiaaliseen syrjäytymiseen ja ongelmien kasautumiseen. (Pölkki 2001, 127–128.) Opiskelijoiden yksilöllisten tekijöiden, tuen muotojen ja koulutuslaitosten syrjäyttävien tekijöiden tarkastelu on keskeisellä sijalla analysoitaessa nuorten koulutuksellista syrjäytymistä. Tähän myös tämä tutkimus ja Eduro-säätiö pyrkii etsiessään keinoja, joilla palvelut vastaisivat yhä paremmin nuorten yksilöllisiä tarpeita.

Tämän tutkimustyön tilaaja, Eduro-säätiö, toimii aktiivisena syrjäytymistä korjaavien ja ehkäisevien palveluiden tuottajana Rovaniemellä. Eduro tuottaa työelämäkuntoutus- ja ohjauspalveluita heikossa työmarkkina-asemassa oleville henkilöille. Säätiön toiminnalla pyritään estämään koulutus- ja työmarkkinoilta syrjäytymistä vahvistamalla asiakkaiden työ- ja toimintakykyä toiminnallisen kuntoutuksen keinoin. Toiminnallinen kuntoutus toimii työpajaympäristössä, jossa menetelminä käytetään yksilö-, ryhmä- ja työhönvalmennusta. Säätiö on ollut, ja on tälläkin hetkellä, mukana monessa valtakunnallisessa, syrjäytymisen ehkäisyyn pyrkivässä hankkeessa. Tästä esimerkkeinä *Opi oppimaan –projekti* (Kuntoutussäätiö, 2006–2010) *Nuorten aikuisten lukivaikeuden neuropsykologinen kuntoutus* (Kela, 2012–2015) sekä tämän tutkimuksen eräänlaisena taustahankkeena toimiva *Oma väylä –hanke neuropsykiatrisen kuntoutuksen kehittämiseen* (Kela, 2014–2018).

Eduron palveluihin kuuluu kaiken kaikkiaan viisi eri osa-aluetta, joista tässä tutkimuksessa kontekstina toimii *Osaamisen vahvistamisen palvelukokonaisuus*. Palvelukokonaisuuden päätavoitteena on asiakkaan ammatillisen osaamisen vahvistaminen. Tämän kokonaisuuden osa-alueita on kaikkiaan viisi: *Koulutusvalmennus*, *Opinnollistaminen*, *Oppisopimus*, *Työssäoppiminen* ja *Tuotantokoulu*. Eduro-säätiön neljä muuta laajempaa palvelukokonaisuutta ovat *Työ- ja toimintakyvyn arviointipalvelut* (mm. etsivä nuorisotyö ja neuropsykologiset tutkimukset), *Kuntoutuspalvelut* (mm. startti- ja MT-valmennus), *työllistymisen* (työhönvalmennus) sekä *Työelämäosallisuuden palvelut* (työtoiminta ja avotyö). Eduro-säätiö edustaa edelläkävijää ja ennakkoluulotonta nuorten syrjäytymisen ehkäisyn asiantuntijaa, ja siten myös heidän toimintansa tavoitteena

on vastata muun muassa koulutuksellisen syrjäytymisen haasteisiin. Alusta, jolta syrjäytymisvaarassa oleva nuori hakee tukea ja ponnistaa jatkokoulutukseen tai työelämään, tehdään Eduron kaltaisissa ympäristöissä.

Tutkimukseni tarve on lähtöisin konkreettisesti nuorilta itseltään ja heidän kanssaan toimivilta Eduro-säätiön työntekijöiltä. Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää Eduron asiakkaiden näkemyksiä opiskeluvalmiuksien kehittämisen tarpeellisuudesta ja siten yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa kehittää heidän palveluihinsa kuuluva opiskeluvalmiuskurssi. Tutkimuksen ideoiminen on lähtenyt liikkeelle keskustelemalla Eduron työntekijöiden kanssa tulevan opiskeluvalmiuskurssin tavoitteista ja opiskeluvalmiuksien yhteydestä nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn.

Tutkimuksen tarkoituksen ja sitä mukaa tutkimusongelman tuli liittyä myös design-tutkimusmenetelmän kykyyn tuottaa tuloksia (Hirsjärvi ym. 2007, 179). Valitsemani design-tutkimusmenetelmän tarkoituksena on ollut kehittää käytännön ongelmiin vastaavia ratkaisuja. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on toiminut nuorten ja koulutuksellisen syrjäytymisen määritelmä sekä opiskeluvalmiuksiin liittyvät teoriat oppimisstrategioista ja -tyyleistä sekä opiskeluvalmiuksien merkitys nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä. Lisäksi olen pyrkinyt tekemään tutkittavasta ilmiöstä ymmärrettävän kuvaamalla nuorten syrjäytymiseen liittyviä aiempia tutkimuksia.

Tutkimukseni on edennyt tarveanalyysin kuvaamisen kautta tutkimuksen toimintaympäristön ja viitekehyksen määrittelemiseen ja siten teorialiedon sekä empiiristen näkemysten yhdistymiseen. Tutkimuksen tulokset ovat toimineet lähtökohtana opiskeluvalmiuskurssin kehittämiselle sekä pohjana valmistamieni materiaalien suunnittelussa. Tutkimukseni myötä syntyneet materiaalit tullaan ottamaan käyttöön pääsääntöisesti *koulutusvalmennuksen* ja *opinnollistamisen* palveluissa, niin yksilö- kuin ryhmävalmennuksissa. Näitä materiaaleja valmistaessani olen hyödyntänyt oppimiseen, oppimisen strategioihin sekä oppimiskäsityksiin liittyvää teorialietoa.

Kyseessä on ennen kaikkea soveltava tutkimus, jonka etenemiseen ovat vaikuttaneet Eduro-säätiön työntekijöiden näkemykset, yhteistyön kautta syntyneet ideat, tutkijana

tekemäni valinnat sekä tutkimuksen kohderyhmä (Hirsjärvi ym. 2007, 129). Tutkimukseni tarpeellisuuden perustelen sen ajankohtaisuuden, oman asiantuntijuuteni sekä opiskeleman tiiteenalan kautta. Lisäksi tutkimus antaa kallisarvoista informaatiota Eduro-säätiölle sekä sen toteuttaminen avaa minulle uusia käsitteiden asiayhteyksiä ja syventää kiinnostustani toimia asiantuntijana erityispedagogiikan alalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 77–80.) Huomionarvoista tässä tutkimuksessa on ollut myös se, että Eduron asiakkaat ovat päässeet osallistumaan opiskeluvalmiuskurssin kehittämiseen kertomalla näkemyksiään kouluttautumisesta, omista oppimistavoistaan ja valmiuksistaan sekä siitä, miten näitä asioita voisi heidän näkökulmistaan kehittää.

Yhteiskunta- ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa on usein korostunut tarve vahvistaa tutkimuksen ja päätöksenteon välistä yhteyttä ja saada nuorten ääntä kuuluviin heille suunnatuissa palveluissa (Kuronen 2011, 25). Tutkimukseni antaa mahdollisuuden nuorille itselleen tuoda näkemyksiään esille ja vaikuttaa niihin palveluihin, mitä he tarvitsevat. Nuorisotutkimuksen piirissä puhutaan usein siitä, kuinka vallankäytöllisistä syistä nuorten ääni hukkuu tai kuinka ”syrjäytyneitä nuoria” on vaikea tavoittaa (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 10, 41). Aaltosen, Bergin ja Ikäheimon (2015, 41) tuoreen tutkimuksen mukaan myös nuorten kokemustietoa tulisi pystyä hyödyntämään enemmän syrjäytymisen tutkimisessa.

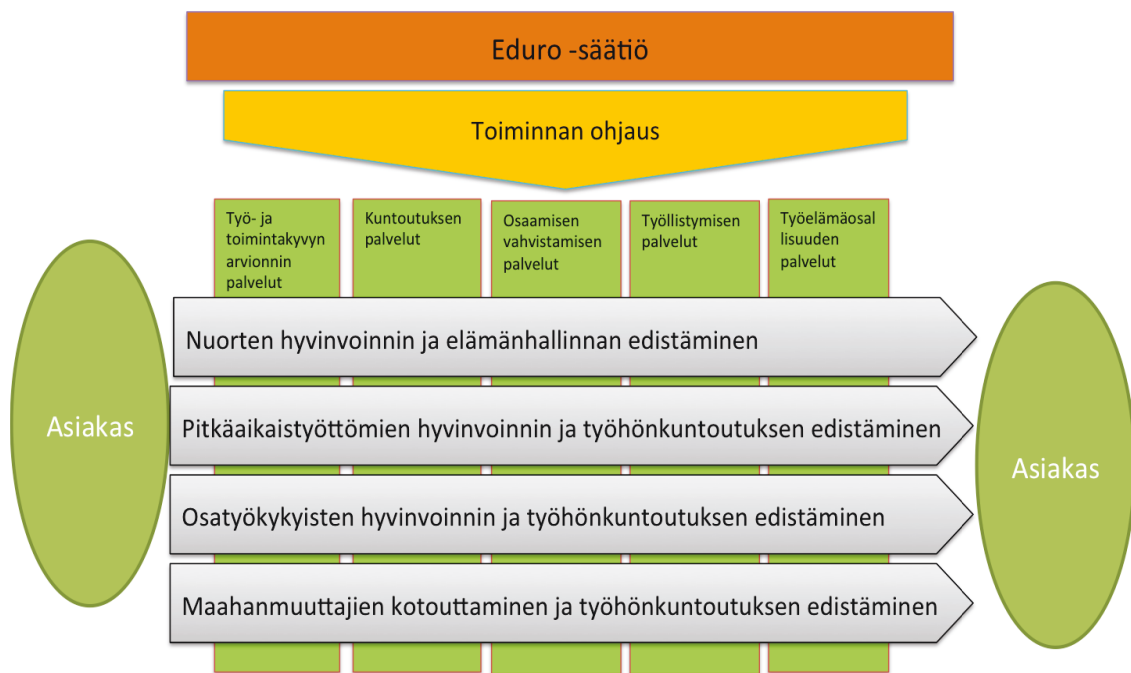
Vaikkakin nuorisotyöttömyys on Suomessa pitkään pysytellyt EU-maiden keskiarvoa korkeammalla, esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen nuoria hakeutuu aiempaa enemmän. Kaikille ei valitettavasti koulupaikkaa edes löydy, mutta niille, jotka sen saavat, on ensiarvoisen tärkeää pystyä pitämään siitä kiinni. Kouluttautumisen avulla nuori pääsee hyvin todennäköisesti kiinni työelämään ja pois syrjäytymisen kuilusta. Koulutuksen hakuväylät ovat moninaisia ja –mutkaisiakin, eikä nuorella välttämättä ole aina riittävästi tietoa hakuprosesseista tai siitä, mitä kouluttautuminen vaatii. (Kuronen 2011, 17–20.) Opiskeluvalmiuksien kehittäminen on tärkeää, jotta tutkintojen suorittaminen on sujuvaa, opinnoista saa enemmän irti ja nuoret pystyvät hyödyntämään omia taitojaan sekä ominaisuuksiaan (Pyykkö & Ropo 2000, 29). Vaikka tiedetään, että monet koulun ulkopuoliset tekijät lisäävät syrjäytymisen riskiä, on myös koululähtöisten tekijöiden tarkastelulla merkitystä. Koulutukseen liittyen ohjauksellisia menetelmiä tarvi-

taan ja yhteiskunnallisilla sekä koulutuspoliittisilla toimenpiteillä on merkitystä syrjäytymispolkujen katkaisemisessa. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 121.)

2 Tutkimuksen toimintaympäristö

2.1 Eduro-säätiön toiminta ja tavoitteet

Eduro-säätiö on Rovaniemen kaupunkikonserniin kuuluva työelämäkuntoutus- ja ohjauspalveluja tuottava asiantuntijaorganisaatio heikossa työmarkkina-asemassa oleville henkilöille. Säätiön toiminnalla pyritään ehkäisemään koulutus- ja työmarkkinoilta syrjäytymistä vahvistamalla asiakkaiden työ- ja toimintakykyä toiminnallisen kuntoutuksen keinoin. Toiminnallinen kuntoutus toimii työpajaympäristössä, jossa menetelminä käytetään yksilö-, työ- sekä ryhmävalmennusta. Lisäksi toimintaa kehitetään enenevissä määrin ennaltaehkäisevään toimintaan tarjoamalla oikea-aikaisia ohjauspalveluja ja uusia toimintatapoja asiakkaiden palvelutarpeeseen.



Kuvio 1. Eduro-säätiön palvelumalli

Eduro-säätiön toimintamalli pohjautuu prosessinomaisiin palvelukokonaisuuksiin (ks. Kuvio 1). Kuten yllä olevasta kuvioista käy ilmi, ydinprosesseja on neljä: 1) nuorten hyvinvoinnin ja elämänhallinnan tukeminen, 2) pitkäaikaistyöttömien hyvinvoinnin ja työhönkuntoutuksen edistäminen, 3) osatyökykyisten hyvinvoinnin ja työhönkuntoutuksen edistäminen sekä 4) maahanmuuttajien kotouttaminen ja työhönkuntoutuksen edis-

täminen. (Harmanen 2015; www.eduro.fi.)

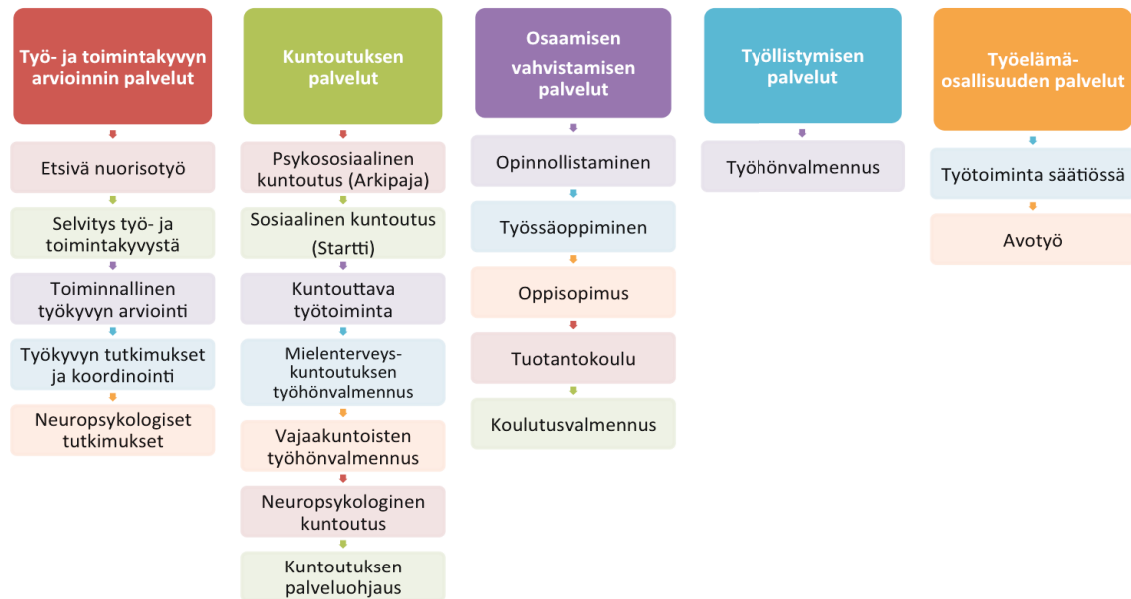
Ydinprosessien vaiheet koostuvat viidestä eri palvelukokonaisuudesta, joihin on asemoitu osaamisen lisäksi palvelut. Työ- ja toimintakyvyn arvioinnin palveluiden tuloksena on asiakkaan ensisijaisen palvelutarpeen selvittäminen. Kuntoutuspalveluiden tuloksena on toimintakyvyn vahvistaminen kohti koulutus- ja työmarkkinoita, osaamisen vahvistamisen palveluiden tuloksena on osaamisen vahvistaminen kohti työmarkkinoita ja työllistymispalveluiden tuloksena on työelämä ja työtaitojen vahvistaminen. Työelämäosallisuuden palvelut ovat tarkoitettu vammaisille ja pitkäaikaissairaille henkilöille, joiden statuksena on työkyvyttömyyseläke. Tämän palvelulinjan palveluiden tuloksena on hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen. (Harmanen 2015; www.eduro.fi.)

Eduron palveluista hyötyvät henkilöt, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta arjen ja elämäntaitojen kohentamiseen, ammatillisen osaamisen vahvistamiseen, työllistymisen edistämiseen sekä hyvinvoinnin parantamiseen. Nuorten palveluissa kohderyhmänä ovat alle 29-vuotiaat koulutus- ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevat nuoret. Kohderyhmän on todettu olevan epäyhtenäinen joukko nuoria (ks. Novus-hanke 2014), joiden elämäntilanteet sekä siten palvelutarpeet eroavat monella tapaa toisistaan. Ikähaitariin peruskoulun päättäneistä 29-vuotiaisiin mahtuu jo itsessään monta kehityskautta, joissa kaikissa on omat toimenpiteiden sisältöön vaikuttavat erityispiirteensä. Rakenteellisena erityispiirteenä voidaan todeta, että Rovaniemellä keskimääräistä suurempi joukko toisen asteen ammatillisen koulutukseen ohjautuneista keskeyttää opintonsa. (Harmanen 2015.)

2.2 Nuorten työhönkuntoutus

Nuorten kohdalla säätiön palvelumalli perustuu palvelukokonaisuuksiin, joista tässä tutkimuksessa kontekstina toimii *Osaamisen vahvistamisen palvelut* (ks. Kuvio 2). Kyseiseen palvelukokonaisuuteen kuuluu muun muassa *Opinnollistamisen* ja *Koulutusvalmennuksen* palvelut. Opinnollistamisella tarkoitetaan vaihtoehtoista tapaa hankkia koulutusta tai jopa tutkinto tekemällä alaan liittyvää työtä. Siinä tutkintoa edellyttävä osaaminen hankitaan työelämästä. Koulutusvalmennus on erityisen tarpeellinen niille nuorille, jotka tarvitsevat ohjausta kouluttautumiseen liittyvissä asioissa. Koulutusval-

mennuksen avulla hakeutuminen väärille aloille todennäköisesti vähentyy sekä opintojen suorittamiseen liittyviin erityisjärjestelyihin haetaan ratkaisuja, mikä puolestaan vähentää opintojen keskeyttämisiä. (Harmanen 2015; www.eduro.fi.)



Kuvio 2. Nuorten hyvinvoinnin ja elämänhallinnan edistäminen

Kuten yllä olevasta kuvioista käy ilmi (Kuvio 2), muita tähän tutkimukseen liittyviä osa-alueita ovat *Työssäoppiminen*, *Oppisopimus* – ja *Tuotantokoulu –palvelut*. Eduro-säätiön tavoitteena on kehittää koulutusvalmennusta ja opinnollistamista, jotka perustuvat sekä yksilö- ja ryhmäohjaukseen että toiminnan ohjaukseen. Näiden lisäksi kyseisen prosessin vaiheeseen kehitetään jatkuvasti uusia keinoja ja menetelmiä, joiden avulla pyritään vahvistamaan nuorten valmiuksia siirtyä yksilöllisille koulutuspoluille ja suorittamaan ammatilliset opinnot. Tähän myös tämä tutkimus pyrkii. Opinnollistamisen avulla tarjotaan muun muassa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille rauhallisempi ja tuetumpi oppimisympäristö. Opinnollistamisessa on tavoitteena tukea opiskelijoita suorittamaan opintoja ja vahvistamaan työelämävalmiuksia. (Harmanen 2015; Ilola 2015.)

3 Näkökulmia syrjäytymiseen

3.1 Nuorten syrjäytyminen

Syrjäytymisessä ei ole kysymys minkään yksittäisen tekijän aiheuttamasta tilasta, vaan se liittyy ennen kaikkea yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Syrjäytymisprosessi on jokaisen henkilön tai ryhmän kohdalla omanlaisensa ja syrjäytymisestä voidaan puhua niin koulutuksellisenä, sosiaalisena, vallankäytöllisenä kuin normatiivisenäkin. Koulutuksellisesti ja sosiaalisesti tarkasteltuna syrjäytyminen voidaan kuvata erilaisten haasteita omaavien ryhmien kautta, kuten koulupudokkaat, pitkäaikaistyöttömät tai alkoholistit. Vallankäytöllisesti syrjäytymistä voi tapahtua myös syrjäyttävästi eli kenen näkökulmasta lopulta syrjäytynyt määritellään. Kun taas normatiivisesti tarkasteltuna syrjäytymistä voidaan tarkastella yhteiskunnan näkökulmista siinä suhteessa, mikä nähdään normien mukaiseksi toiminnaksi ja mikä ei. (Liimatainen-Lamberg & Uotinen 1996, 9–12; Lämsä 2009, 269.) Useimmiten syrjäytymisen käsitettä tarkastellaan sekä yhteiskunnallisesta, koulutuksellisesta että yksilöllisestä näkökulmista (Kuula 2000, 1) ja usein syrjäytyminen nähdään prosessina, joka vaarantaa turvallisen kasvun ja kehityksen. (Lämsä 2009, 28; Äärelä 2012, 40–42.)

Kritiikkiä syrjäytymisen käsite on saanut siitä, että se on liian laaja ja yhdellä käsitteellä pyritään määrittelemään valtava joukko erilaisia syrjäytymisen muotoja. Tällöin mitään syrjäytymisen muotoa ei kyetä määrittelemään riittävän tarkasti. Tämä kuitenkin todentaa sen, että syrjäytyminen on kaikessa monimuotoisuudessaan ilmiö, jossa useat osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa. (Lämsä 2009, 29; Micklewright 2002, 14–15.) Syrjäytymisen määritelmä onkin näistä syistä johtuen haastava ymmärtää, joten parempi vaihtoehto olisi keskittyä syrjäytymisen riskitekijöistä puhumiseen ja niiden määrittelyyn. Näin ollen käsite avautuisi selkeämmin oikeanlaisessa kontekstissa. (Micklewright 2002, 7.) Syrjäytymisen tutkimisen ympäriltä puuttuu yhtenäinen teoria ja toisaalta samasta syystä teoreettiselle mallille välttämättömien syysuhteiden määrittäminen tuottaa vaikeuksia.

Kuten jo mainitsin, syrjäytymistä voidaan tarkastella yksilöstä tai yhteiskunnasta ja kulttuurista käsin tai näiden yhteisvaikutuksen näkökulmasta. Mikäli tarkastelunäkökulma on yksilössä, nähdään, että syrjäytymiseen johtavat syyt ovat yksilöstä johtuvia. Mikäli syytä lähdetään hakemaan yhteiskunnasta, nähdään, että yhteiskunta on se tekijä, joka luo syrjäytymisen edellytyksiä. Tällöin esimerkiksi korostuu yhteiskunnan kyky vahvistaa ihmisten kahtiajakoa siten, että ääripäät, kuten rikkaat ja köyhät, ajautuvat yhä kauemmas toisistaan. Kolmas vaihtoehto, jossa yksilön omat piirteet sekä yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset ovat yhteydessä toisiinsa, nähdään luovan kattavimman selitysmallin sille, miksi joku syrjäytyy. (Karppinen & Savioja 2007, 117; Lämsä 2009, 36–37.)

Syrjäytymisen taustalla vaikuttavat useimmiten niin taloudelliset, psyykkiset, fyysiset, institutionaaliset kuin kulttuuriset syyt. Syrjäytyminen ei myöskään ole ihmisen tiettyyn elämänvaiheeseen liittyvä ilmiö, ja siitä syystä syrjäytymisen ennalta ehkäisyä tulee tapahtua kaikissa elämänkaaren vaiheissa. (Liimatainen-Lamberg & Uotinen 1996, 9–12.) Usein etenkin nuorten kohdalla on järkevämpää puhua syrjäytymisvaarasta tai –uhasta kuin syrjäytymisestä, mutta ongelmien ulottuessa samanaikaisesti usealle elämän osa-alueelle, voidaan puhua syrjäytymisestä. Kun nuoren elämässä on tapahtunut ulosajautuminen yhteiskunnan keskeisiltä toiminta-alueilta, elämäntilanne poikkeaa yleisesti tavanomaisesta tai laajasti hyväksytystä tilanteesta ja nuoren ongelmat ovat kasvaneet hallitsemattomiksi, on tarpeen puhua yhteiskunnasta syrjäytymisestä. (Lämsä 2009, 2.)

Kysymys siitä, onko jokainen syrjäytynyt nuori *syrjäytynyt* vai *syrjäytetty*, on myös mielenkiintoinen. Tähän viittaa myös Takala (1992) *kouluallergia* käsitteellään, millä hän tahtoo tuoda esiin nuorten vieraantumisen koulujärjestelmän tavoista, normeista ja tavoitteista. Käsite on edelleen ajankohtainen ja tuo syrjäytymiskeskusteluun mukaan näkemyksiä siitä, kuka todella kantaa vastuun syrjäytymisen ehkäisystä. (Takala 1992, 32–38.) Lisäksi *syrjäytyneen* käsite luo helposti mielikuvan johonkin tilaan joutuneesta, umpikujassa olevasta henkilöstä, jonka tulevaisuus on poispeyhitty. Oleellisempaa olisi puhua syrjäytymisvaarassa tai syrjäytymisuhan alla olevista henkilöistä, joilla on mahdollisuuksia itsensä ja ympäristönsä kehittämiseen ja kyseisestä kujasta poispääsyyn.

Lapsuudessa alkanut riskitekijöiden kasautuminen voi johtaa myöhemmin aikuisuudessa syrjäytymiseen (Äärelä 2012, 43). Syrjäytyminen saattaa muodostua itseään toteuttavaksi ennusteeksi, mikä voi johtaa virhepäätelmiin tarvittavista toimenpiteistä (Arajärvi 2011, 94). On tärkeää ymmärtää, että lasten ja nuorten syrjäytymisestä puhuttaessa ei voida käyttää samaa syrjäytymisen määritelmää kuin aikuisten syrjäytymisestä puhuttaessa (Äärelä 2014, 43). Kuula (2000) tuo väitöskirjassaan *Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa* esiin leimautumisen käsitteen syrjäytymisen rinnalla, mikä kuvastaa syrjäytymisen prosessia lasten ja nuorten kohdalla. Leimautumisella tarkoitetaan usein sosiaalisesti syrjäyttävän toiminnan seurauksia, mikä johtaa muun muassa arvostuksen puutteeseen ja omien vaikutusmahdollisuuksien näkemisen vähäisyyteen. Tällöin eri ryhmiin kuuluvien yksilöllisiä ominaisuuksia pidetään syrjäytymisen edellytyksenä, mikä helposti johtaa itseään toteuttaviin ennusteisiin syrjäytymisen suhteen. (Lämsä 2009, 32, 180, 213.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on sen sijaan avannut uudempaa keskustelua syrjäytymisestä hahmottamalla sen osattomuuden kautta. Tällöin syrjäytymistä ehkäiseväksi, tavoiteltavaksi tilaksi tulee osallisuus. Osallisuuden ulottuvuudet asettuvat näin lähelle Erik Allardtin (1975) jäsennystä hyvinvoinnin ulottuvuuksista (having, loving, being). Tasapainoinen osallisuuden kolminaisuus ilmentää yksilötason hyvinvointia, joka heijastuu yhteiskuntaan sosiaalisena kestävyyttenä ja luottamuksen lisääntymisenä. Kunkin osallisuuden ulottuvuuden vajeus tarkoittaa syrjäytymisriskin lisääntymistä ja osallisuuden vähentymistä. Osallisuus ei toteudu, jos jokin osallisuuden ulottuvuuksista ei täyty. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015.)

Osallisuus, kuten syrjäytyminen, on sekin hahmotettava prosessina, jonka toteutumiseen ja kehityssuuntaan vaikutetaan yhteiskunnallisesti. Osallisuus ei ole staattinen tila tai saavutettavissa oleva, pysyvä ominaisuus. Sen aste vaihtelee muun muassa elämäntilanteiden sekä elämänvaiheiden mukaisesti. Osallisuuden hahmottaminen prosessina mahdollistaa painopisteen siirtämisen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia yksilöllistävästä ja syyllistävästä syrjäytymiskäsitteestä osallisuuden hahmottamiseen toimintana sekä sen lisäämiseen yhteiskunnan tehtävänä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa on tarkasteltu syrjäytymisen prosessia myös osalli-

suuden ja kiinnittymisen käsitteen avulla. Tämä käsite (ks. engagement) sisältää useita eri ulottuvuuksia. Se sisältää tunnetason kuuluvuuden tunteita, tehtäväsitoutuneisuutta ja työskentelystrategioiden hallintaa sekä aktiivista toimijuutta. (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 111.)

Syrjäytyminen voidaan nähdä yhtenä yhteiskuntarauhaa rikkovista riskeistä (Hänninen, Palola & Kaivonurmi 2010, 120) ja muun muassa nykyisen hallituksen eräs kärkihankkeista on olla mukana Euroopan unionin strategiahankkeessa ”*Eurooppa 2020*”, jonka tavoitteena on vähentää suhteellisessa köyhyydessä ja syrjäytymisvaarassa olevien määrää vuoteen 2020 mennessä (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2015). Hanke toki koskettaa syrjäytymisen ilmiötä laajemmin kuin vain nuoriin tai koulutuksellisesti syrjäytyneisiin keskittyneesti, mutta syrjäytymistä määriteltäessä on tärkeää ottaa huomioon sen kaikki ulottuvuudet.

Edellisen hallitusohjelman päähankkeena oli *Nuorisotakuu* (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015), jonka tavoitteena oli saada lähes tulkoon kaikki peruskoulun päättäneet joko töihin tai jatko-opintojen pariin. Tavoitteena oli yksilön elämänuran ja -laadun sekä yhteiskunnan toimintakyvyn turvaaminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Koulutuksellisesta näkökulmasta nykyisen hallituksen tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Tähän liittyen tavoitteena on jatkaa panostamista koulutuksen kehittämiseen, osaamisen tason nostamiseen sekä koulupudokkaiden vähentämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 7.) Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna syrjäytymisen ilmiö koskettaa meitä kaikkia ja konkreettisia apukeinoja sen supistamiseen on tärkeää löytää. (Kivelä & Ahola 2007, 7–11.)

Kun on kyse nuorista, syrjäytymisen ilmiön määrittelemineen on haastavaa ja monimutkaista. (Reivinen 2013, 9.) Aaltonen, Berg & Ikäheimo (2015, 128) korostavat tutkimuksessaan *Nuoret luukulla, kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä*, ettei nuorten syrjäytymistä voida pitää stabiilina tilana eikä nuoria itsessään pysyvästi syrjäytyneinä. Taustalla on pitkäaikaisia ongelmia, joiden ratkaiseminen voi nuoren näkökulmasta olla leimaavaa ja lannistavaa, ja yhteiskunnan näkökannalta hidasta ja kalliiksi tulevaa. Vastikään tehdyn *Nuoret luukulla* -tutkimuksen

valossa myöskään nuorten syrjäytymistä ehkäisevät ja korjaavat palvelut eivät kohtaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarpeita. Vaikka syrjäytymisen ehkäisy on yhteiskunnallisesti tärkeää, korjaavia toimenpiteitä ja palveluita ei myöskään tule unohtaa. Näitä ovat muun muassa kuntouttava työtoiminta tai uudelleen kouluttautumiseen ja jatko-opintoihin tähtäävät palvelut. Tutkimuksen mukaan syrjäytymistä tapahtuu myös syrjäyttävästi eli yhteiskunta rakenteillaan vaikuttaa siihen, miten syrjäytymisvaarassa oleville henkilöille käy. Syrjäytymisen ehkäisy ja korjaava toiminta vaativat siten myös vaikuttavuuden ja työn tuloksellisuuden mittaamista yhä enemmän nuorten näkökulmasta. (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 129–130.)

Syrjäytymisvaarassa oleville nuorille suunnattuja hankkeita on tälläkin hetkellä useita. Niillä tähdätään syrjäytymisen ehkäisyyn tai syrjäytymistä korjaaviin toimenpiteisiin ja nuorten saamiseen joko työelämään tai koulutuksen piiriin. Varhaisesta puuttumisesta on tullut varsin hallitseva 2000-luvun lapsi- ja nuorisopolitiikan periaate (Kallio, Stenvall, Bäcklund & Häkli 2013, 71). Syrjäytymisen ehkäisy säästää yhteiskunnan menoja taloudellisesti tarkasteltuna ja ennen kaikkea se mahdollistaa sosiaalista hyvinvointia ja vähentää eriarvoisuutta (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015; Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2015). Syrjäytymisen ehkäisyyn kohdistuvia toimenpiteitä on yhteiskunnan tuettava, mutta täytyy myös muistaa, ettei ”syrjäytyneen” käsite leimaa esimerkiksi keran syrjäytymistä korjaavaa palvelun käyttäjää. Nuorten syrjässä olemista ei tule patologisoida yksilön ominaisuudeksi, sillä mahdollisuuksia päästä takaisin kiinni elämänsyrjään on jokaisessa elämänvaiheessa. (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 133.)

3.2 Koulutuksellinen syrjäytyminen

Koulutuksellinen syrjäytyminen on yksi nuorten syrjäytymisen keskeisimmistä muodoista. Nuorten riski syrjäytyä liitetään usein kouluongelmiin ja toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen joko koulutuksesta putoamisen, keskeyttämisen tai koulutukseen hakeutumatta jättämisen seurauksena. Koulutuksellinen syrjäytyminen alkaa usein varhain ja kouluongelmat ovat yleisimpiä lastensuojeluperusteita nuorille. (Lämsä 2009, 3.) Koulutuksesta putoaminen on kielteinen elämäntapahtuma, joka voi altistaa syrjäytymiselle jo osallistumattomuuden vuoksi. Tällöin nuoren vaikutusmahdollisuudet

ovat olemattomia ja ongelmat kasautuvat helposti. Nuori pääsee mahdollisesti tukitoimien piiriin, mutta samaan aikaan häneltä saatetaan sulkea monia mahdollisuuksien ovia. (Nurmi 2009, 15, 33.)

Yleisesti ottaen koulutuksella on mielenkiintoinen rooli syrjäytymistä määriteltäessä. Koulutus on yksi tärkeimpiä tekijöitä syrjäytymisen ehkäisyssä, mutta samaan aikaan koulutuksen yhteys syrjäytymiseen syntyy koulutuksen tai koulussa tarvittavien tukitoimien puutteesta. (Arajärvi 2011, 99.) Koulutus on keskeisiä asioita nuorten elämässä, ja täten syrjäytymisen syitä on tärkeää arvioida myös koulunkäyntiin liittyvien tekijöiden valossa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi koulumotivaatio, koulutusvalintojen tekemisen haastavuus ja koulutuksen keskeyttämisen syyt, kuten opiskeluvalmiuksien vähyys. Edellä mainitut seikat liittyvät sekä yksilöllisiin että rakenteellisiin asioihin ja sen vuoksi on vaikeaa erottaa, miltä osin koulutuksellinen syrjäytyminen johtuu koulutuksesta, institutionaalisista tai yksilöllisistä tekijöistä. Yhteiskunnallisella tasolla institutionaaliset rakennemuutokset ja työpoliittiset muutokset vaikuttavat jokaiseen, mutta ennen kaikkea nuoriin ja nuorten aikuisten kouluttautumis- sekä työllistymismahdollisuuksiin. (Kuorelahti & Viitanen 1999, 5.)

Tämänkin tutkimuksen keskiössä olevat toiminnallisen kuntoutuksen nuoret ovat Takalan (1992, 38) tutkimusten mukaan syrjäytymiskehityksessään kokeneet jo monia vaihteita. Mahdolliset kotoa alkaneet vaikeudet ja ongelmat koulussa, koulun keskeyttäminen, alisuoriutuminen tai muiden ulkopuolisten tekijöiden väliintulo kouluttautumisessa ovat vaikuttaneet nuorten elämäntilanteisiin. Koulutuksesta putoaminen ja syrjäytyminen ei tapahdu hetkessä eikä siihen johtavia syitä voida täysin yleistää. Voidaan kuitenkin todeta, että koulutuksellinen syrjäytyminen alkaa peruskoulusta, mikä johtaa valikoitumiseen tietyille koulutusaloille tai koulutustasoille. Peruskoulutasolla yksilöistä huolehtiminen riittävien tukitoimien avulla on äärimmäisen tärkeää, jotta myöhemmältä koulutukselliselta syrjäytymiseltä voitaisiin välttyä. Koulutus on selkeästi yksi tärkeimmistä syrjäytymistä ehkäisevistä peruspalveluista yhdessä sosiaalisten tukitoimien rinnalla. (Kuorelahti & Viitanen 1999, 5.)

Peruskoulunsa päättävälle nuorille tarjotaan opinto-ohjausta ja ammattineuvontaa yläkoulun ensimmäiseltä luokalta asti, mutta riittävästä yksilöllisestä ohjauksesta puhutaan harvoin (Kivelä & Ahola 2007, 39; Lämsä 2009, 5.) Peruskoulun jälkeen seuraavat kymppiluokka ja työpajatoiminta, jota Edurokin tarjoaa, ja tässä vaiheessa eri tahojen tarjonta tulisi viimeistään kohdistua yksilöllisiin tarpeisiin. Ohjaus ja nuoren yksilöllisten tarpeiden ja valmiuksien huomioiminen ovat keskeisiä tekijöitä koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä (Lämsä 2009, 5). Kaikki eivät kuitenkaan jatka peruskoulun jälkeen opintojen parissa, tai keskeyttävät ne perustellen väärää alavalintaa. Kun todellisuus ja mielikuvat koulutuksen tuomista mahdollisuuksista ovat ristiriitaisia, ei motivatiota jatkaa tai yrittää löydy. Yleisesti ottaen nuorten kouluttautumishalukkuuteen vaikuttavat lisäksi työllistymismahdollisuudet ja asuinseutu. (Lämsä 2009, 3.)

Nuorten näkökulmasta koulutuksellisen syrjäytymisen kriittisimpiä vaiheita ovat niin sanotut nivelvaiheet. Muutokset itsessä, kaveripiirissä ja ympäristössä sekä uudenlaiset vaatimukset koulumaailmassa haastavat nuoren kysymään itseltään, mitä hän haluaa elämältä. Omaan tulevaisuuttaan pohtiva nuori voi esimerkiksi toisen asteen koulutusvaihtoehtoja pohtiessaan olla hyvin eksyksissä. Jos kokemukset koulusta ovat negatiiviset ja elämänhallintaan vaikuttavat oppimista vaikeuttavat tekijät, voi nuori kokea olevansa voimaton. Nuoren tarpeissa on usein kyse pitkän linjan tavoitteista ja koulutuksellisista yleismotiiveista. Näiden lisäksi motivaatiolla on merkitystä siinä, miten nuori näkee itsensä oppijana ja tavoitteensa opintojen suhteen. (Lämsä 2009, 4.)

Nyky-yhteiskunta vaatii asiantuntevia ja koulutettuja työntekijöitä, ja siitäkin syystä etenkin koulutuksellista syrjäytymistä ehkäiseviä keinoja tulisi löytää. Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisystä puhuttaessa on kehityskulkuja kuitenkin katsottava laajemmalla kuin peruskoulun mittakaavassa (Jahnukainen 2005, 44–45). Nuoret itsessään ovat usein tietoisempia kuin luullaan koulutuksen merkityksestä ja sen vaikutuksesta heidän tulevaisuuteensa. Tätä todentavat myös tämän tutkimuksen tulokset.

3.3 Opiskeluvalmiuksien merkitys nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä

Erityisopetusta tarvitsee noin joka viides opiskelija, tukea ja ohjausta jokainen (Lämsä & Takala 2009, 208). Yksilöllisten ominaisuuksien ja tavoitteiden tukeminen on lähtökohtaisesti tärkeää ja oppijoita tulisi kannustaa myös omien oppimisen taitojen kehittämiseen. Opiskeluvalmiuksien tiedostaminen voi lisätä oppijoiden motivaatiota koulutautumista kohtaan sekä siten sitouttaa oppijaa paremmin opintoihinsa. Opiskeluvalmiuksien voidaan ajatella liittyvän aikuisiän oppimisesta käytettyyn termiin *andragogiikka*. Andragogiikan mukaan oppiminen tapahtuu yhä enemmän itseohjautuvammin ja itsenäisemmin, mitä vanhemmaksi tullaan. Toiseksi sen mukaan elämän aikana karttuu yhä monipuolisempi kokemusten varasto, josta oppimisen resursseja voidaan hyödyntää. Lisäksi oppiminen liittyy hyvin pitkälti tiettyihin kehitystehtäviin, kuten koulutuspaikan saamiseen ja oppimisen mielekkyyden merkitys korostuu sitä mukaa. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 77–78.)

Opiskeluvalmiuksia säätelevät oppimisstrategioiden (ks. luku 4.2) ja elämänhallinnallisten asioiden lisäksi opiskelijan persoonallisuuden piirteet. Opiskelijan maailmankuva on oltava riittävän eheä ja johdonmukainen, jotta uudella tiedolla on mahdollisuus tarttua aiempaan tietoon ja että opiskelijan itsereflektio ei ulotu vain oppimisprosessiin. Lisäksi opiskelijan itsearvostuksen on oltava riittävä, jotta hänen on mahdollista uskaltautua kokeilemaan, kokemaan haasteet positiivisina ja ottamaan vastaan niin positiivista, negatiivista kuin rakentavaakin palautetta. Opiskeluvalmiuksien tukeminen liittyy elinikäisen ja oppimaan oppimisen prosesseihin. (Rauste-Von Wright 2003, 80–81.)

Myös elämänhallinnan tärkeys korostuu opiskeluvalmiuksien rinnalla tai itse asiassa niiden taustalla. Käsitteenä se liittyy läheisesti itsetuntoon ja käytännössä se voi toimia nuoren ohjenuorana elämässä selviytymiseen. Elämänhallinnan tunne auttaa uskomaan itseensä, omiin kykyihinsä ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Voidaan myös puhua syrjäytymisen ehkäisystä yhteisöllistä toimijuutta tunnistamalla, jolloin nuorten ottamat aktiiviset roolit tulevat näkyviksi ja tunnustetuiksi. Tämä lisää heidän arjen osallisuuden kokemuksiin, mikä myös lisää yhteenkuuluvuuden tunteita ja yhteisöllisyyttä (Kallio ym. 2013, 81). Kallio ym. (2013, 71, 81) käyttävät vastaavasta toiminnasta määritelmää

myönteinen tunnistaminen. Sen tarkoitus on perustua ajatukseen, että lapset ja nuoret ovat arkiyhteisöissään sekä tunnistamisen kohteita että sen toteuttajia. Lasten ja nuorten arjessa vaikuttavien henkilöiden tulisi omaksua ajatus siitä, että kukin saa tehdä asioita tavallaan ja olla niin kuin on – sääntöjen ja normien rajoissa. (Kallio ym. 2013, 81.)

Nykytutkimusten mukaan kaikkein oleellisinta ei ole välttämättä tehdä karkeaa jaottelua eri oppimistyylien välillä, vaan löytää niiden väliltä yksilöllisiä käsityksiä tiedosta, oppimisen tavoista, sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteesta ja kykyjen kehitettävyydestä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 152). Siihen millainen lähestymistapa opiskelijalla on oppimiseen, vaikuttaa niin oppijan yleiset käsitykset kuin myös mentaaliset mallit, jotka usein ovat tiedostamattomia. Siten opiskeluvalmiuksien tiedostaminen voi lisätä oppijoiden motivaatiota oppimista ja kouluttautumista kohtaan sekä tuoda opiskeluun rutiineja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Lonka 1997, 69; Vermunt & Vermetten 2004, 362.)

Opiskeluvalmiuksien kehittämisestä tutkimusta ovat tehneet korkeakoulutasolla muun muassa Tiina Viskari (2011) ja Jukka Vuollet (2006) sekä eri hankkeiden yhteydessä toteutetut tutkimukset kuten jo aiemmin mainitsemani *Opi oppimaan* –projekti sekä *Oma väylä* –hanke. Näiden hankkeiden tavoitteena on ollut kehittää nuorille ja aikuisille palveluita, jotka tukevat heidän oppimistaan opiskeluvaikeuksista huolimatta sekä kehittää osallistujien opiskelu- sekä työelämävalmiuksia. (Kuntoutussäätiö 2016; KELA 2016.) Suomessa on toteutettu myös paljon ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa koulutusta ja erilaisia opiskeluvalmiuksien kehittämispäiviä, mitä Edurokin toiminnallisen kuntoutuksen keinoin tekee. Tutkimustyötä on tehty paljon eritoten neuropsykiatrisen kuntoutuksen ja oppimisvaikeuksien näkökulmista.

3.4 Nuorten syrjäytymisestä tehtyjä aiempia tutkimuksia

Syrjäytymisen tutkiminen on ollut Suomessa laaja-alaista ja nuorten hyvinvoinnista käytävä keskustelu näkyy jatkuvasti niin politiikassa, mediassa kuin tieteellisissä tutkimuksissakin (Kuronen 2010, 22). Seuraavaksi avaan hieman tutkimukseni kontekstiin liittyviä aiempia tutkimuksia koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta.

Yleisesti ottaen nuorisotutkimusseuran ja –verkoston internetsivuilta löytää kattavan tarjonnan alan tuoreimmista tutkimuksista ja katsauksista (ks. www.nuorisotutkimusseura.fi) syrjäytymiseen liittyen. Nuorisotutkimuksen piirissä tutkimukset ovat kuitenkin käsitelleet pitkälti tilastointia ja indikaattoreita, kuten esimerkiksi *Nuorten elinolot –vuosikirjat*. Niissä käsitellään nuoria koskevaa tutkimustietoa ja kuvataan nuorten elinoloja tilastollisin keinoin. (Terveys- ja hyvinvoinninlaitos 2015.)

Ilpo Kuronen (2010, 2011) on väitöskirjassaan *Peruskoulusta elämänkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämästä peruskoulun jälkeen* ja myöhemmin julkaistussa tutkimuksessaan – *Mun kompassin neula vaan pyörii – keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta* – tutkinut syrjäytymisvaarassa olevia nuoria sekä ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kokemuksia koulutuksesta. Kurosen (2010) väitöstutkimuksessa aiheena oli ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhde peruskoulussa ja elämänkulku peruskoulun jälkeen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin nuorten aikuisten kertomuksia koulusta ja elämänkulusta, sekä kertoa siitä, miten koulukokemukset ovat vaikuttaneet heidän elämänsä kulkuaan. Tutkimus toi esiin viitteitä siitä, että vaihtoehtoisilla koulutusmalleilla ja kouluviihtyvyyttä parantamalla oppilaat saadaan todennäköisimmin pysymään koulussa. Vaikeuksiin joutuneiden ja syrjäytymisuhan alla olevien oppilaiden ongelmiin tulisi puuttua mahdollisimman varhain ja tehokkaasti sekä pyrkiä luomaan heidän elämänsä positiivisuutta, onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuksia. Vastaavanlaisista tutkimustuloksista kertoo myös Äärelä (2012) väitöskirjassaan. (Kuronen 2010, 19–20.)

Pirttiniemi (2000), Lämsä (2009), Kuula (2000) ja Äärelä (2012) ovat väitöstutkimuksissaan tutkineet nimenomaan lasten ja nuorten syrjäytymistä. Pirttiniemen näkökulmana on ollut koulutuksen vaikuttavuus oppilaiden näkökulmasta, ja tutkimus keskittyi selvittämään, missä määrin oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät kokemukset ovat yhteydessä heidän onnistumiseensa yhteishaussa. Koulukokemukset rakentuivat Pirttiniemen

mukaan kouluviihtyvyyteen, opetukseen, opinto-ohjaukseen, koulun ja kodin sekä oppilaan välisiin asioihin liittyvistä sisällöistä. (Pirttiniemi 2000, 2–3). Yleisesti ottaen koulukokemusten tutkiminen on useissa väitöstutkimuksissa tuottanut tuloksia, joiden mukaan syrjäytymiskehitys alkaa jo peruskouluaikoina. Siten mielenkiintoinen kysymys siitä, onko joku *syrjäytynyt* vai *syrjäytetty* herättää pohtimaan koulutuksellisia käytäntöjä nuorten syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta. (ks. Äärelä 2012; Kuronen 2010; Kuula 2000)

Vastaavasti Lämsän väitöstutkimus kuvaa lasten ja nuorten syrjäytymisongelmien laadua sekä dynamiikkaa sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Tutkimuksessa huomion kohteina olivat eritoten lasten ja nuorten hyvinvoinnin ongelmat sosiaalihuollon asiakkuuden perusteina sekä lasten ja nuorten syrjäytymisen kuvaajina. Tutkimuksessa selvitettiin syrjäytymisvaaraan johtavia tekijöitä ja lasten sekä nuorten syrjäytymisestä selviytymisen mahdollisuuksia eri näkökulmista. (Lämsä 2009, 5.) Kaikista näistä väitöstutkimuksista sai kuvan siitä, miten syrjäytyminen nähdään prosessinomaisena ilmiönä. Mielenkiintoisia tutkimustulokset olivat myös siinä suhteessa, että ne antavat niin sanotusti toivoa syrjäytymisen ehkäisyn suhteen. Tulokset kuvaavat sitä, ettei syrjäytyminen ole luonnonilmiö, johon on mahdotonta löytää ehkäisy- ja korjauskeinoja.

Kuulan tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli koulu ja sen merkitys peruskouluikäisten, syrjäytymisvaarassa olevien nuorten näkökulmasta. Kuulan tutkimus toi esiin syrjäytymisen käsitteeseen liittyvän yksilön subjektiivisen kokemuksen ahdingosta ja syrjäytymiskäsitteen rinnalle leimautumisen käsitteen. (Kuula 2000, 1.) Vastaavasti Äärelä (2012) on tutkinut vankien koulukokemuksia ja niiden vaikutusta heidän tulevaisuuskuviinsa. Äärelän tutkimuksen mukaan syrjäytymiskehitykseen liittyvät ongelmien kasautumistaipumus sekä koulusta vieraantuminen. Lisäksi tutkimuksesta kävi ilmi, etteivät erilaisten interventtioiden ja väliintulojen seuraukset aina olleetkaan ollut nuoria positiivisesti auttavia. Tähän linkittyvät myös Kuulan (2000) tutkimustulokset siitä, että leimautumisen käsite liittyy eri tukitoimien käyttäjiin ja että syrjäytymistä edeltävät usein samankaltaiset elämäntapahtumat. Yleisemmällä tasolla Äärelän tutkimus haastaa pohtimaan käytäntöjä, millä syrjäytymistä pyritään peruskoulutasolla ehkäisemään. (Äärelä 2012, 5.)

4 Opiskeluvalmiudet

4.1 Yleisesti oppimisesta

Kaiken systemaattisen oppimisen ja opettamisen taustalla on aina yleinen oppimiskäsitys – näkemys siitä, millainen on oppimistapahtuman luonne. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten yleinen käsitys tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä yhteiskunnan asettamat odotukset oppimista, opetusta ja koulutusta kohtaan. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 139–140.) Oppimiskäsityksen tiedostaminen on myös merkittävä koulutusprosessin säätelijä (Rauste-Von Wright 2003, 194).

Yleisesti ottaen oppimista voidaan tarkastella monenlaisista näkökulmista, riippuen siitä, mihin oppimiskäsitykseen tai oppimisen teoriaan näkemykset halutaan perustaa. Nykykäsityksen mukaan oppimisen perustan ajatellaan pohjautuvan usein sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 194.) Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen ja oppimisen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja siihen liittyviä käsitteitä – yhdessä muiden kanssa tietoa jakaen. Oppija muokkaa opittavan asian sisällöt itse, kukin omista lähtökohdistaan kuitenkin yhteistoiminnallisuuden periaatteita mukaillen. Uuden tiedon omaksumiseen vaikuttavat ennen kaikkea oppimisen strategiat, joita oppija käyttää ongelmanratkaisuun ja oppimiseen. (Ruohotie 1998, 9; Lonka 1993, 16.)

Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan roolia aktiivisena toimijana ja osallistujana (Ruohotie 1998, 9). Oppimiskäsityksen mukaan tietoa ei pysty vain ”kaatamaan” oppijaan ja oppijan tulee itse konstruoida tietoa aiempiin tietoihin ja tietoihin liittyen. Kysymys yksilöllisyydestä nousee myös monella tapaa esiin. Oppijan tulee olla kykenevä asettamaan oppimiselleen tavoitteita ja arvioimaan oppimistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Kaikkonen 2008, 31.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen merkitystä (Rauste-Von Wright 2003, 162).

Toinen, monien muun muassa käyttäytymistieteellisten menetelmien taustalla vaikuttava teoria on behavioristinen oppimiskäsitys. Käsitys perustuu mallioppimiseen ja muutokseen ihmisen käyttäytymisessä tai ajattelutavassa. Oppimisen ajatellaan siten tapahtuvan tiedon siirtymisen kautta ja suhtautumistavan muutoksena ympäristöön nähden. Opetuksessa korostuu tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen seuranta. Oppimisen motivaatio tulee usein ulkoapäin ja siitä syystä behavioristista oppimiskäsitystä pidetään heikommin oppijaa opiskeluun sitouttavana. (Tynjälä 1999, 30.) Tästä tarkempi oppimiskäsitysten kuvaaminen on kuitenkin tämän tutkimuksen viitekehyksen ja rajausten ulkopuolella, joten tulen keskittymään pelkästään läheisesti opiskeluvalmiuksiin liittyviin tekijöihin.

Yleisesti ottaen oppiminen nähdään usein muutoksena tai muutoksen mahdollisuutena ja ennen kaikkea prosessina, jonka seurauksena käyttäytyminen tai ajattelutapa muuttuu. Oppiminen prosessina on oppimisen aikana tapahtuvien asioiden tarkastelua. (Ruohotie 1999, 107.) Oppimiseen liittyy aina – tiedostaen tai tiedostamattomasti – oppijan oma käsitys siitä, miten hän opittavaan asiaan suhtautuu ja millaisia strategioita sen oppiakseen käyttää. Ihmiset, jotka pystyvät itsereflektioon ja muuttamaan oppimisstrategioitaan kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla, sopeutuvat myös muuttuviin olosuhteisiin muita paremmin. (Ruohotie 1998, 9, 12.) Oppimisessa on oleellista tietorakenteissa tapahtuvat muutokset. Tämä tarkoittaa informaation jäsentymistä uudella tavalla olemassa olevien skeemojen ja ajattelumallien yhteyteen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 93.) Opiskelijan kannalta uuden tiedon vastaanottaminen tapahtuu yleensä ensin aina vahvimman aistikanavan kautta (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 114).

Arkikielessä oppimiseen ja opiskeluun liittyy taitoja ja valmiuksia, joita meistä jokaisella on. Opiskelutaidoilla tarkoitetaan lähinnä teknisiä taitoja kuten muistiinpanojen tekemistä, lukutekniikkaa, mieleen painamisstrategioita tai esseen kirjoittamista. Nämä taidot liittyvät oppimiseen, mutta oppimaan oppimiseen ja opiskeluvalmiuksiin liittyy myös kyky ajatella, reflektoida omaa toimintaa ja asennoitua oppimisen ilmiöön. Opiskeluvalmiudet liittyvät tapaan suhtautua opittavaan asiaan: miten uutta asiaa pyrkii ymmärtämään, millaisia opiskelun tapoja käyttää ja reflektointia siitä, ovatko valitut opiskelustrategiat soveltuvia juuri kyseiseen opittavaan asiaan. Tapamme oppia vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme ja opimme asiat. (Lindberg 1994, 14.) Koulutustilan-

teessa oppijan valmiudet riippuvat siten niin oppimisvalmiuksista, oppijan oppimiskäsitkystä kuin strategioiden valinnasta (Rauste-Von Wright 2003, 165).

4.2 Oppimisen strategiat ja oppimistyyli

Oppija käyttää valitsemiaan oppimisstrategioita apuna tiedon hankkimisessa ja käsitteilyssä sekä mieleen painamisessa että palauttamisessa (Köngäs 2008, 90). Oppimisstrategiat ovat toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen ja suorittamiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja, joiden tarkoitus on tehdä oppimisesta helppoa, merkityksellistä ja tehokasta. (Ruohotie 1999, 95–96.) Oppijan kognitiivinen kehitys rajoittaa sitä, kuinka abstraktista tietoa voi käsitellä, mutta oppimisstrategioita voidaan harjoittaa (Köngäs 2008, 91). Strategisen toiminnan kehittymisen edellytyksenä on, että oppija on tietoinen kognitiivisista toiminnoistaan, niihin vaikuttavista asioista ja niiden säätelystä. Oppijat oppivat itsesäätelyn ja strategioiden muotoja muun muassa siten, että heille annetaan siihen liittyvää ohjausta. (Ruohonen 1999, 100.) Tähän myös tutkimukseeni liittyvä opiskeluvalmiuskurssi tähtää.

Palaute oppimisstrategioiden käytöstä auttaa parantamaan oppimista ja näkemään taitojen oppimista uudella tavalla. Strategiat ovat opittavissa olevia taitoja ja suoriutuminen opinnoissa ei ole pelkästään kiinni esimerkiksi älykkyydestä. Tieto oppimisstrategioista auttaa myös määrittämään mahdollisten oppimisongelmien syitä. Hyödyllisintä oppijan kannalta on nimenomaan kehittää omia metakognitiivisia oppimisen strategioitaan, mikä liittyy oppijan kykyyn reflektoida. Tavoitteet ja positiiviset uskomukset toiminnan taustalla luovat perustaa strategioiden käytölle. Lisäksi oppimiseen vaikuttavat arvot, uskomukset ja asenteet, joiden kautta oppija säätelää ja organisoii toimintaansa. Strategioiden opettamiseen tulee liittää paitsi itsesäätely- ja hallintastrategioiden kehittämistä, myös arvojen ja uskomusten tarkastelua. (Ruohonen 1999, 103–104.)

Oppimisstrategiat voidaan jakaa pääsääntöisesti kognitiivisiin, metakognitiivisiin ja resurssienhallintastrategioihin. Kognitiivisten strategioiden tehtävä on auttaa oppijaa koodaamaan uutta tietoa ja helpottaa tiedon jäsentelyä sekä muokkaamista. Tällaisia strategioita ovat muun muassa mieleen painamis-, jäsentely- ja syventämisstrategiat. Näiden strategioiden avulla oppija pyrkii vaikuttamaan tarkkaavaisuuteensa, tiedon

omaksumisen prosesseihin, integroimaan uutta tietoa olemassa olevaan ja sitä kautta varastoimaan tietoa pitkäkestoiseen muistiin. Lisäksi jäsentelystrategiat helpottavat opitun ja opittavan tiedon valintaa ja yhteyksien rakentelua. (ks. Pintrich; Weinstein & Mayer 1986) (Ruuhonen 1999, 95–101.)

Metakognitiiviset strategiat auttavat oppijaa oppimisen ja opiskelun suunnittelussa, säätelyssä ja opitun tiedon tarkkailemisessa. Metakognitiivista tietoa on yksilön tietoinen käsitys omasta oppimisesta, omien strategioiden ja prosessien tunteminen sekä tietoisuus siitä, mikä on helppoa ja mikä haastavampaa oppia. Strategiat ovat oleellisesti yhteydessä myös motivaatioon ja oppimistehtävien mielekkyyteen. Metakognitiiviset strategiat koostuvat muun muassa itsesäätely- ja tarkkaavaisuusstrategioista. Lisäksi kriittinen ajattelu liittyy metakognitiivisiin strategioihin, sillä se on kykyä soveltaa jo opittua tietoa uusiin tilanteisiin ja taitoa toimia ongelmanratkaisutilanteissa. (Ruuhonen 1999, 98–99.)

Resurssienhallintastrategiat auttavat oppijaa ajankäytöllisissä, oppimisympäristöön ja avun pyytämiseen liittyvissä asioissa. Niiden tarkoitus on auttaa oppijaa sopeutumaan oppimistilanteisiin ja muuttamaan niitä omia tarpeitaan vastaaviksi. Opintojen aikatauluttaminen, opiskeluympäristön valinta, yritteliäisyys ja pitkäjänteisyys työskentelyssä sekä vertaisoppimisen ja avun hyödyntäminen ovat resurssienhallintastrategioita. (Ruuhonen 1999, 99–100.) Oppimisen prosessiin voidaan nähdä siis oppimisympäristön lisäksi vaikuttavan oppijan käsitykset oppimisesta kuin strategiat toteuttaa sitä, oppijan motivaatio ja muut affektiiviset tekijät sekä oppijan metakognitiiviset taidot arvioida omaa oppimistaan ja ymmärrys omaan oppimiseen liittyvien taitojen kehittämisestä.

Muun muassa Entwistle (1983) on tehnyt lukuisia tutkimuksia eri oppimisstrategioiden käytöstä oppimistilanteissa. Hän on luonut eräänlaisen järjestelmän opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden ja yleistä opiskelua kohtaan olevan suhtautumistavan mittaamiseen. Entwistlen mukaan on olemassa pinta-, syvä- ja strategiasuuntautuneita lähestymistapoja opittavaan asiaan (Entwistle & Ramsden 1983 42; Rimpiläinen & Bruun 2007, 41). Pintasuuntautunutta strategiaa käyttävä oppija kerää ja toistaa tietoa ilman, että ymmärtäisi tiedon merkityksen tai syventäisi oppimistaan. Opiskelu johtaa täten helposti ja nopeasti unohtuviin, erillisiä tietoja sisältävään oppimiseen, jossa motivaati-

on lähde tulee ulkoapäin. Syväsuuntautunut oppija taas sijoittaa oppimaansa asian laajempiin kokonaisuuksiin ja on motivoitunut oppimaan. Oppija suhteuttaa asioita keskenään ja kytkee niitä aiemmin opittuihin asioihin sekä luo uudenlaisia skeemoja. Opiskelu on usein tietoista ja kriittistäkin ja se on työläämpää kuin pintasuuntautunut asioiden mieleen painaminen ja ulkoa opettelu. (Entwistle & Ramsden 1983, 42; Köngäs 2008, 90; Lindberg 1994.)

Kolmatta, strategista lähestymistapaa käyttävä oppija on tavoiteorientoitunut ja kiinnostunut oppimisen arviointikriteereistä. Lisäksi oppijalle on tyypillistä periksi antamaton ja tehokas työskentelytapa sekä hän organisoii toimintansa hyvin perusteellisesti ja johdonmukaisesti. Entwistlen strategiatestistö soveltuu oman tai toisten oppimisen ja tehtävien suunnitteluun sekä sitä voi hyödyntää omien opiskeluvalmiuksien tiedostamisessa. (Entwistle & Ramsden 1983 42; Rimpiläinen & Bruun 2007, 41.)

Yleistyneitä oppimisen strategioita kutsutaan oppimistyyleiksi (Ruohonen 1998, 80) ja eri oppimistyylimalleja on olemassa lukuisia. Karkeasti jaoteltuna ne voidaan jakaa oppimistyyliperheisiin (ks. Coffield ym. 2004) ja tyylien kuvausjärjestelmiin (ks. Leino & Leino 1990). Jaotteluissa tarkastelunäkökulmat eroavat toisistaan pääsääntöisesti oppimistyylien perusteella. Oppimistyylien kuvausjärjestelmän mukaan oppimistyyli voi erota toisistaan tiedon luonteeseen tai koulujärjestelmään perustuvan järjestelmän mukaisesti, persoonallisuusteorioihin, informaation prosessointiin tai sosialisointiin perustuvien järjestelmien mukaisesti sekä aivojen fysiologisten tekijöiden perusteella. Oppimistyyliperheissä eroavaisuudet tyylien välillä perustellaan synnynnäisiin ominaisuuksiin, kognitiivisiin rakenteisiin tai pysyviin persoonallisuuspiirteisiin pohjautuvilla sekä oppimisstrategijoilla ja oppimismielityksillä liittyvillä malleilla. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 38.)

Kuvaan seuraavaksi kuitenkin vain murto-osan näistä oppimistyylimalleista, jotka ovat oleellimmat tutkimuksen kontekstiin nähden. Yksilöiden erot oppimisessa vaihtelevat oppimistyyleittäin (Ikonen 2000, 68) ja oppijoiden tavat vastaanottaa ja käsitellä tietoa vaihtelevat eikä mikään oppimistyyleistä poissulje tai ole millään tapaa parempi kuin toinen (Köngäs 2008, 91; Tennant 1997, 80). Oppiminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Kontekstilla on

merkitystä siihen, mikä hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi ja mikä ratkaisuksi. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 54–55.) Kun oppija omaa mahdollisimman monipuolisen oppimistyylin ja –kyvyn, käyttää hän myös mahdollisimman monenlaiset tilanteet hyväkseen oppiessaan (Ojala 1999, 43).

Jokainen omaksuu tietoa ja oppii eri tavalla. Oppimistyyllillä tarkoitetaan yksilölle tyyppistä tapaa oppia, toimia ja ajatella. Oman oppimistyylinsä voi löytää niin kokeilemalla, miettimällä millä tavalla mieluiten käsittelee tietoa kuin tekemällä siihen tarkoitettuja testejä. (Ikonen 2000, 68.) Oppimistyyliin valintaan vaikuttavia asioita ovat opiskeluolosuhteet sekä oppijan fyysiset, emotionaaliset, sosiologiset ja psykologiset tekijät. (Ikonen 2000, 31, 68–70.) Eri oppimistyyliä voivat perustua niin aistitoimintoihin, kokemuksellisuuteen kuin aivojen toimintaan – mikään näistä ei ole toistaan parempia tai toisiaan poissulkevia. Myös sosiaalisilla suhteilla ja koulutuksella voi olla niin ikään vaikutusta oppimistyyliin valintaan ja siten se myös muovautuu eri oppimistilanteiden myötä. (Majala 2000.)

David Kolbin teoria kokemuksellisesta oppimisesta on edelleen yksi tunnetuimmista oppimistyylimalleista. Kokemuksellinen oppiminen tukee oppijakeskeistä ja osallistuvaa oppimista, jossa yhdistyvät oppijan oma kokemus, havainnot ja kognitiot. Kolbin mukaan kokemuksellisen oppimisen ja kokemuksellisen oppimistyylin omaavilla henkilöillä on kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta, mikä tarkoittaa myös teoretiedon ja kokemusten yhdistymistä oppimisen edetessä. Oppimistyylimalli korostaa oppijan yksilöllisyyttä ja oman toiminnan sekä kehittymisen tarkkailua ja siten oppiminen voidaan nähdä tietoisuuden kasvuna. Kolbin teoriassa eri oppimistyyliä voi pohtia eri ominaisuuksien mukaan ja Kolb on nimennyt nämä tyylit seuraavaan neljään ryhmään: välitön kokeminen (concrete experience), reflektioiva havaitseminen (reflective observation), abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization) ja aktiivinen kokeileminen (active experimentation). (Tennant 1997, 90; Kolb, Rubin & McIntyre 1991, 59; Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2011, 227–231.)

Henkilöt käyttävät kaikkia näitä tyylejä oppiessaan, mutta yleensä jokin niistä korostuu eniten. Siten välittömän kokemisen kautta oppivat henkilöt pyrkivät osallistumaan ja saamaan mahdollisimman paljon kokemuksia opittavasta asiasta. Osallistuvan henkilön

oppiminen on enemmänkin kokemusten kautta tapahtuvaa ja hän pitää asioiden eteenpäin menemisestä. Reflektoidua havaitsemista käyttävä oppija tarkkailee ympäristöään, eikä niinkään koe tarvitsevänsä kokemuksia tai ei halua olla osana informaation muodostamisessa. Tällöin luennoilla istuminen, esitelmien kuuntelu ja näkeminen sekä niin sanotusti taka-alalle jääminen on kyseisen oppimistyylin omaavan mieleen. (Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2011, 227–231.)

Abstraktia käsitteellistämistä omaavalle oppijalle on luontaista tehdä omia päätelmiä ja ajatusmalleja opittavasta asiasta. Hän pitää asioiden jäsentämisestä, järjestelystä ja liittämisestä aiempaan opittuun asiaan. Päättelijä haluaa ymmärtää opittavaa asiaa kokonaisvaltaisesti ja vasta sitten muodostaa tai lisätä siihen yksityiskohtaisempia asioita. Jos oppija kokee omakseen aktiivisen kokeilemisen, on hän niin sanotusti toteuttaja. Toteuttaja tutkii ensin opittavaa asiaa, haluaa ymmärtää sitä ja vasta sen jälkeen siirtää teoriassa opitun asian käytäntöön. Hän ei halua pelkästään kokeilla ja ehkä erehtymisen kautta oppia, vaan haluaa olla ensin tietoinen asioista ennen kuin ryhtyy käytännön kokeiluihin. Yleisesti ottaen Kolbin teoria nivoutuu vahvasti yhteen sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, minkä myötä oppiminen voidaan nähdä aina uudelleen oppimisen ja kouluttautuminen uudelleen kouluttautumisena. Kuten jo aiemmin tuli esille, oppimistyylien jaotteluiden tarkoituksena ei kuitenkaan ole päätyä ihmisten tyyppittelyyn vaan pikemminkin auttaa jokaista oppijaa löytämään omat heikkoutensa ja vahvuutensa oppimisen saralla. (Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2011, 227–231.)

Yleisesti vallalla oleva oppimistyyliin liittyvä teoria on myös aisteihin perustuva oppimistyylien luokittelu. Aistien kautta oppiminen on ihmiselle hyvin luontainen tiedon omaksumistapa. Oppimista voidaan tarkastella aistien eli yleisten havaintokanavien kautta tapahtuvana tiedon käsittelynä ja tallentamisena. Kokonaisuudessaan ihminen voi oppia niin katsomalla, kokemalla, tuntemalla, kuulemalla, yhdistämällä tietoa aiempiin tietorakenteisiin, tarkastelemalla ja tekemällä päätelmiä sekä sosiaalisesti oppimalla muiden kanssa. Tyypillisin aisteihin perustuva jaottelu liittyy kuitenkin näköön, kuuloon, kosketukseen ja liikkeeseen (ks. VAKT-malli). (Köngäs 2008, 91–92.)

Visuaalisesti oppiva henkilö hankkii uutta tietoa lukemalla ja kykenee palauttamaan mieleensä erilaisia näkömielikuvia, joiden avulla jäsentää tietoa. Asioiden esittäminen

kuvallisten apukeinojen auttaa vastaanottamaan ja painamaan muistiin uutta tietoa. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.) Oppiminen rakentuu mielikuvista ja oppija muodostaa oppimistaan asioista niitä (Köngäs 2008, 91; Hytinkoski & Kiviharju 2008, 114).

Kinesteettinen oppimistyyli perustuu liikkeen kautta oppimiseen. Opitun mieleen palauttaminen tapahtuu oppimistilanteissa tulleiden kokemusten kautta. Oppijan on hyvä saada kokeilla, liikkua ja käyttää koko kehoa uutta asiaa opiskellessaan. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 116.) Taktillinen oppija tukeutuu tuntohavaintoihin, kosketuksen kautta oppimiseen. Molempien tyylien oppijoille on tyypillistä oppia asioita kokemuksen kautta. Opitun mieleen palauttamisessa kinesteettiset ja taktilliset oppijat tukeutuvat siihen, miltä jokin tuntui tai millainen tunnelma siihen liittyi. (Köngäs 2008, 92.) Kosketus, tunteet ja fyysiset tuntemukset ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Taktilliselle oppijalle on tyypillistä esimerkiksi käyttää käsiään keskittyäkseen. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 116.) Auditiivisesti oppiva henkilö vastaanottaa ja käsittelee tietoa mieluiten kuulohavaintojen kautta ja tallentaa tietoa kuulokuvien muotoon. Auditiivisesti suuntautunut nauttii vuoropuhelusta ja selittämisestä sekä käyttää kieltä hyväksi oppiessaan. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 114–115.)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimukselliset lähtökohdat ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on toiminut nuoria koskeva syrjäytymisen määritelmä, sitä tarkentava koulutuksellisen syrjäytymisen käsite sekä opiskeluvalmiuksiin liittyvät teoreettiset lähtökohdat. Syrjäytymiseen liittyvän tutkimuksen tekeminen tuntui luontevalta vaihtoehdolta erityispedagogiikan aineopintojen proseminaarityön jatkeena. Tutkimuksellisia lähtökohtia miettiessäni syvennyin koulutuksellisen syrjäytymisen määritelmään ja pyrin etsimään muista tutkimuksista johtopäätöksiä koulutuksellisen syrjäytymisen ja opiskeluvalmiuksien väliltä. Tutkimusongelmien määrittelemisen teki siten tutkittavasta asiasta ymmärrettävän ja koko tutkimuskontekstin hahmottaminen auttoi täsmentämään tutkimusongelmia. Tutkimuksessani lähestytään syrjäytymisen ilmiötä koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta. Kyseessä oli ryhmä nuoria, joiden opiskeluvalmiuksiin liittyvillä näkemyksillä oli suuri merkitys tutkimuksen kulun kannalta. Tutkimukseni tavoitteena oli siten yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa kehittää koulutuksellista syrjäytymistä ehkäiseviä ja korjaavia palveluita.

Yleisesti ottaen syrjäytymistä ei pidä nähdä pysyvänä tilana, josta poispääsy olisi mahdollonta. Täten tutkimukseni keskittyy näiden tukitoimien kehittämiseen ja antaa tutkimukseen osallistuville nuorille mahdollisuuden vaikuttaa käyttämiinsä palveluihin. Lisäksi syrjäytymisen käsitteeseen liittyvä termi *osallisuus* toteutui tutkimuksessani, kun nuoret saivat osallistua palvelun kehittämiseen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015). Kuten Aaltonen, Berg ja Ikäheimokin (2015, 129–130) toteavat, syrjäytymisen ehkäisy ja korjaava toiminta vaativat myös vaikuttavuuden ja työn tuloksellisuuden mittaamista yhä enemmän nuorten näkökulmasta.

Opiskeluvalmiuksia määrittelevien teoreettisten lähtökohtien avaamisen tavoitteena oli tuoda esiin niitä käsitteitä ja teorioita, jotka liittyivät läheisimmin tutkimukseni kontekstiin. Eduro-säätiön tavoite on toimia nuorten koulutuksellista syrjäytymistä ehkäisevänä asiantuntijaorganisaationa ja heidän näkökulmastaan opiskeluvalmiudet liittyvät koulutautumiseen läheisesti. Kuten myös Lämsä (2009, 5) on todennut ohjauksen ja nuoren yksilöllisten tarpeiden ja valmiuksien huomioimisen olevan keskeisiä tekijöitä koulu-

tuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä. Yleisesti ottaen opiskeluvalmiuksien tukeminen liittyy elinikäisen ja oppimaan oppimisen prosesseihin (Rauste-Von Wright 2003, 80–81) ja siihen, millainen lähestymistapa opiskelijalla on oppimiseen, vaikuttaa niin oppijan yleiset käsitykset kuin tiedostamattomat mentaaliset mallit. Siten opiskeluvalmiuksien tiedostaminen voi lisätä oppijoiden motivaatiota oppimista ja kouluttautumista kohtaan sekä tuoda opiskeluun ja opiskelemaan hakeutumiseen rutiineja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Lonka 1997, 69; Vermunt & Vermetten 2004, 362.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on aina tavoitteena ymmärtää tutkittavaa kohdetta (Hirsjärvi ym. 2007, 176; Plomp 2010, 10). Siihen olen pyrkinyt asettamalla tutkimukselle selkeät tavoitteet ja kiteyttämällä ne tutkimusongelmiini. Tutkimuksen pääongelma syntyi Eduron kanssa käymiemme keskustelujen tuloksena ja auttoi minua vastaamaan tutkimuksen tavoitteisiin konkreettisella tasolla. Edurolla oli jo tutkimuksen alkuvaiheessa näkemys siitä, mitä tuleva opiskeluvalmiuskurssi sisältää, mutta tutkimusongelman myötä näkökulma kohdentui nimenomaan *Osaamisen vahvistamisen palveluita* käyttäviin nuoriin.

Tutkimusongelma muodostuu pääongelmasta ja sitä täsmentävistä alaongelmista:

Miten Eduro-säätiön asiakkaiden opiskeluvalmiuksia tulisi kehittää, jotta ne palvelisivat nuorten tarpeita?

Mitä nuoret kertovat omista oppimistyyleistään ja –valmiuksistaan?

Mitä nuoret ajattelevat opiskeluvalmiuksien kehittämisestä?

Millaisia asioita nuoret toivovat saavansa opiskeluvalmiuskurssilta?

Alatutkimusongelmat muotoutuivat aineiston analysoinnin yhteydessä ja auttoivat ymmärtämään opiskeluvalmiuksien merkitystä sekä haastattelemini nuorten odotuksia opiskeluvalmiuskurssia kohtaan. Tutkimusongelmien asettamisen tarkoitus oli avata näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, mutta samaan aikaan rajoittaa tutkimuskohteesta tehtäviä havaintoja (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 42). Yleisesti ottaen tutkimus ei koskaan lähde liikkeelle tyhjästä ja tutkimuksen taustalla on aina vähintäänkin tutkijan oma objektiivinen tai subjektiivinen näkemys asiasta. Tieteel-

lisessä tutkimuksessa on kuitenkin perustavanlaatuista kertoa, millaisista teoreettisista lähtökohdista tutkimusta on lähdetty tekemään. Tässä tutkimuksessa nämä lähtökohdat ovat koostuneet jo aiemmin esittelemistäni nuorten ja koulutuksellisen syrjäytymisen määritelmistä sekä opiskeluvalmiuksiin liittyvästä teorialiedosta. Tutkimuksen toimintaympäristö ja teoreettinen viitekehys ovat vaikuttaneet niin ongelmanasetteluun, menetelmien valintaan, tulosten tulkintaan kuin myös johtopäätösten tekoon. (Hirsjärvi 2007, 138–140.) Aiemman tutkimustiedon tarkoituksena on ollut kertoa siitä, mikä ja millainen tutkittava kohde on. (Lämsä 2009, 23.)

Käytännössä tutkimusasetelman valintaan on olemassa lukuisia eri vaihtoehtoja. Se, millaista asetelmaa tarvitaan, määräytyy lopulta tutkimuksen tavoittelemasta tiedosta ja tutkimusongelmasta. Kasvatus-, sosiaali- ja hallintotieteessä on melko tavallista tehdä tutkimusta oman työn tai organisaation kehittämisestä. (Ronkainen ym. 2013, 70–71.) Äänen ja vaikuttamismahdollisuuden antaminen Eduron asiakkaille on tuonut tutkimukseni myötä esiin näkökulmia, jotka voivat avata uusia tulkintatapoja Eduron palveluiden kehittämiseen liittyen ja näiden toimintatapojen kehittäminen on suoranaisesti työtä syrjäytymisen korjaamiseksi ja ehkäisemiseksi.

Tutkimukseni on edennyt teoriasidonnaisesti koko ajan, lukuun ottamatta aineiston analyysiä. Siinä etenin aineistosta esiin nousseiden teemojen myötä. Teoriasidonnaisuus käy tutkimuksessani ilmi siitä, että jo aineistoa kerätessäni taustalla oli tieto ja käsitys siitä, miten opiskeluvalmiudet nivoutuvat syrjäytymisen ehkäisyyn ja syrjäytymistä korjaaviin toimenpiteisiin. Kuten jo mainitsin, tutkimukselliset lähtökohdat ovat työssäni koostuneet nuorten syrjäytymiseen liittyvistä käsitteistä, opiskeluvalmiuksien taustalla vaikuttavista teorioista ja ajankohtaisista tutkimuksista. Käsitteiden ja teorianmuodostuksen sekä aiempien tutkimusten esittäminen on ollut ehdottoman tärkeää ja ne ovat tehneet tutkittavasta ongelmasta ymmärrettävämmän. Aiempiin tutkimuksiin tutustuminen on ollut olennaista, mutta myös ehdottoman hyödyllistä (Metsämuuronen 2003, 9). Kun nämä edellä mainitsemani asiat tekee tutkimuksessa perusteellisesti, on lukijan tai toisen saman aiheen tutkijan helpompi ymmärtää ilmiön perusperiaatteet ja perustelut.

Selventääkseni vielä tutkittavaa kohdetta, on tarkoitukseni ollut tutkia opiskeluvalmiuksia – ei oppimisvalmiuksia tai kartoittaa tutkimushenkilöiden taitoja. Oppimisvalmiudet

ovat henkilökohtaisia, suurimmaksi osaksi synnynnäisiä ominaisuuksia, ja poikkeavat opiskeluvalmiuksista sekä ovat riippuvaisia aivojen ominaisuuksista ja toimintakyvystä. Ne selittyvät sekä perinnöllisillä tekijöillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla – toisin kuin opiskeluvalmiudet. (Ikonen 2003, 13.) Oppimista sinänsä tapahtuu läpi elämän, ja oppimaan oppiminen sekä siten opiskeluvalmiudet voivat kehittyä vielä aikuisenakin. Oppimisen taidoista, strategioista ja valmiuksista on oleellista kertoa koulutuksesta jo jollain tasolla pudonneille tai koulutuksensa keskeyttäneille henkilöille, jotta kouluttautuminen olisi jatkossa pysyvämpää ja motivaatio opiskelua kohtaan olisi todennäköisemmin kohdallaan.

5.2 Design-tutkimus menetelmänä

Tutkimukseni päätavoitteena on ollut kehittää tunnistettuihin tarpeisiin ja haasteisiin toimivia ratkaisuja (Richey & Klein 2007, 47). Käytännössä tämä voi design-tutkimuksen kohdalla tarkoittaa aiempaan tutkimustietoon perustuvia interventioita tai tarvekartoituksesta syntyneitä ideoita ja tavoitteita toiminnan kehittämiseksi. (Plomp 2010, 31.) Tutkimukseni tarkoitus on ollut tuottaa merkityksellistä muutosta käytännön toimintaan. Design-tutkimusmenetelmän myötä on ollut mahdollista vastata käytännöstä nousseisiin haasteisiin ja nivoa nämä asiat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Design-Based Research Collective 2003, 5.) Design-menetelmän vahvuus perustuu sen tavoitteeseen tunnistaa toiminnan kehityksen taustalla olevat tarpeet ja käytännön haasteet (Barab & Squire 2004, 3; Plomp 2010, 30). Lopputuloksena on yleensä konkreettinen kehittämistuotos, kuten tässäkin tutkimuksessa (Richey & Klein 2007, 65; Plomp 2010, 17).

Design-tutkimus on rantautunut tutkimusmenetelmäksi oppimisen tutkimisen kautta (ks. Brown 1992; Barab & Squire 2004). Yleisesti ottaen design-tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tutkimustietoa esimerkiksi opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä kehittää sellaisia innovaatioita, jotka edistävät edellä mainitsemiani asioita. (Plomp 2010, 13). Tutkimuksessani on piirteitä myös toiminta- ja kehittämistutkimuksesta (Juuti & Lavonen 2013, 47). Design-tutkimus eroaa toimintatutkimuksesta etenkin siinä, että design-tutkimuksen taustalla on käytännönläheinen paradigma, kun toimintatutkimuksessa taas on kriittinen paradigma (Juuti & Lavonen 2013, 47). Toisaalta toimintatutki-

muksen tavoin olen tässä tutkimuksessa toteuttanut pienimuotoisen intervention sekä yhteistyön myötä kehittänyt niin omaa osaamistani kuin Eduron toimintaa ja palvelukonaisuutta (Metsämuuronen 2003, 181). Kehittämistutkimukselle taas on tyypillistä, että kehittämistoiminta aloitetaan käytännöstä nousseiden tarpeiden vuoksi ja se toteutetaan syklisenä prosessina (Pernaa & Aksela 2013, 33–34; Design-Based Research Collective 2003, 5) – aivan kuten tässäkin tutkimuksessa. Lisäksi kehittämistutkimuksessa korostuu eri syklien arviointi (Aksela & Pernaa 2013, 186), mitä en kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole tehnyt.

Olen tutkimuksessani lähtenyt liikkeelle tarveanalyysistä, mikä olisi oleellista myös kehittämistutkimuksessa. Kuitenkaan tutkimukseni tarkoitus ei ole ollut tutkia prosessin etenemisen vaiheita tai vaikuttavuutta, joten tämän vuoksi tutkimukseni ei myöskään ole toimintatutkimus. Täten tutkimuksessani on piirteitä niin kehittämis- kuin toimintatutkimuksesta, mutta ennen kaikkea innovaatiotyöskentelyn myötä tutkimusta voidaan kutsua design-tutkimukseksi. Design-tutkimuksessa ongelma ja ratkaisu ovat koko ajan vuorovaikutuksessa siten, että ongelma toimii pohjana ratkaisuille ja ratkaisut uudelleenmäärittävät ongelmaa (Vesterinen & Aksela 2013, 203; Design-Based Research Collective 2003, 5).

Niin myös tämän tutkimuksen taustalla on ollut ajatus Eduro-säätiön toiminnan kehittämisestä ja uusien innovaatioiden syntyisestä. Innovaatioajattelu perustui tässäkin tutkimuksessa sosiaaliseen muutosprosessiin. Eduro-säätiön palveluiden taustalla on ajantasainen innovaatiotoiminta ja uudenlaisten ajattelumallien hyödyntäminen. Oleellista tässä tutkimuksessa on ollut myös se, että tutkimuksen tuotos otetaan käyttöön Edurolla. (Denning 2012, 41–45.) Innovaatiotoiminta vaatii niin tutkijalta kuin kehittämisyhteisöltä muun muassa tunnistamista, visioimista, ylläpitämistä, toteuttamista, integroimista ja johtamista (Pernaa & Aksela 2013, 41). Innovaation (materiaalipaketin ja itsearviointilomakkeen) käyttöönottoa ajatellen toteuttamani verkkokoulutus toimi niin työni kypsyysnäytteenä kuin myös lisäsi tutkimukseni vaikuttavuutta.

5.3 Tutkimuksen vaiheet ja kohderyhmä

Design-menetelmän valinta oli yhteispohdinnan tulos ja se lähti liikkeelle käytännönlämmän ongelmista, jonka myötä tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa ja innovaatioita (Richey & Klein 2007, 1; Plomp 2010, 17). Ajatus juuri design-tutkimusmenetelmän käytöstä sai alkunsa tutustuessani Anne Tiikkalan (2013) väitöskirjatutkimukseen *Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä – Design-tutkimus opettajan koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä*. Väitöskirjaan tutustuminen herätti kiinnostukseni kokeilla uudenlaista tutkimusmenetelmää, jolle tyypillistä oli kehittämis-työn seurauksena syntyvät tuotokset. Lisäksi menetelmä mahdollisti tieteenrajoja kokeilevan tavan yhdistää kasvatustieteellistä aineistoa sosiaalitieteelliseen kontekstiin. Seuraavaksi kuvaan tutkimukseni etenemisen ja keskeisimmät vaiheet.

Taulukko 1. Tutkimuksen eteneminen

Vaihe 1 Kevät 2015	Tarveanalyysi: Yhteydenotto Eduro-säätiöön Tutkimuskohteen ja -aiheen valinta Aineiston keruu	Tapaamiset Hanna Ilolan kanssa 22.1. ja 11.4.2015 + sähköpostikeskustelut Tiimitapaamiset 2.2. ja 13.4.2015 Haastattelut 12.5. & 14.5.2015
Vaihe 2 Kesä 2015 Syksy 2015	Aineiston analyysi: Haastattelujen litterointi Tutkimuksen kontekstin hahmottaminen, teoreettiseen viitekehyksen työstäminen Aineiston temaattinen analyysi	5 haastattelua Syrjäytymiskeskustelu, oppimisstrategiat ja -tyylit sekä opiskeluvaikeudet Teoreettisen viitekehyksen tarkennus teemojen myötä
Vaihe 3 Joulukuu 2015 Kevät 2016	Palvelukokonaisuuden kehittäminen: Teorian ja tulosten yhteen sidonta Palvelukokonaisuuden kehittäminen: työn viimeistely, materiaalien työstäminen ja käyttöönotto Kypsyysnäyte koulutuksen muodossa	Tapaaminen 28.12.2015 (Verkko)koulutus toukokuu/2016

Design-tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni on koostunut eri vaiheista (Aksela & Pernaa 2013, 186). Tutkimuksen ensimmäinen vaihe lähti liikkeelle yhteydenotolla Eduro-säätiöön. Ensimmäisen tiimipalaverin ja Hanna Ilolan kanssa käymieni ohjauskeskustelun jälkeen ajatus opiskeluvaikeuskurssin kehittämisestä syntyi. Tiimipalaverissa keskustelimme Eduron työntekijöiden näkökulmista ja nuorilta saatujen palautteiden mukaisista asioista. Pohdiskelimme muun muassa sitä, miten Eduron asiakkaat hyötyisivät opiskeluvaikeuksien kehittämisestä parhaiten ja millaisista lähtökohdista

opiskeluvalmiuskurssia aletaan kehittää. Taustalla oli tarve nuorten opiskeluvalmiuksien kehittämiseksi. Tämän olivat havainneet nuorten kanssa työskentelevät työntekijät, kun kouluun palanneet nuoret olivat kertoneet kokemuksistaan kouluttautumiseen liittyen – tutkimuskohde tarkentui ja konkreettinen tarve tutkimukselle hahmottui.

Säätiön puolesta tutkimukseni ohjaajana ja yhteyshenkilönä toimi Hanna Ilola, joka vastasi tutkimuksen tekemisen aikana Edurolla nuorten palveluista ja asiakkuuksista. Tiimipalaverissa oli yleensä paikalla neljästä kuuteen henkilöä itseni ja Hanna mukaan lukien ja tiimin muut jäsenet olivat yksilö- ja ryhmävalmentajia, jotka työskentelivät nuorten palveluissa. Tiimipalaverit järjestettiin Eduron tiloissa, heidän normaalien palaveriaikataulujen mukaisesti. Kevään 2016 aikana Eduron henkilöstössä tapahtui muutoksia, minkä seurauksena olin myös sähköpostiyhteydessä Sanna Kähköseen, joka toimii Eduro-säätiössä palvelupäällikkönä. Tutkimuksen lopullisen aiheen ja materiaalien muodon päättäminen ja valintojen tekeminen oli näiden neuvottelu- ja harkintavaiheiden tulos. (Hirsjärvi ym. 2007, 66–67.)

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen nimesin tarveanalyysiksi. Aksela & Pernaa (2013, 186) käyttävät vaiheesta myös nimitystä *empiirinen ongelma-analyysi*. Se koostui käymistämme tiimipalaverikeskusteluista sekä Hanna Ilolan kanssa vaihtamistani sähköpostiviesteistä. Tarveanalyysin tehtyäni pystyin aloittamaan aineiston keruun suunnittelun ja toteutuksen. Ennen aineiston keruuta minun tuli pitää huoli tutkimuksen eettisistä käytänteistä. (ks. luku 5.5) Aineiston keruu tapahtui kahtena päivänä toukokuussa 2015. Valitsin tähän soveltuvimmaksi menetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun.

Yleisesti ottaen haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa hyvin tyypillinen aineiston keruumenetelmä. Sen avulla sain vuorovaikutteisesti arvokasta tietoa ja pystyin luomaan tutkittavasta ilmiöstä ymmärrettävän (Richey & Klein 2007, 113; Hirsjärvi ym. 2007, 199). Metsämuurosen (2003, 187) mukaan haastattelu toimii sopivana aineiston keruumenetelmänä, kun halutaan kartoittaa tutkittavaa aluetta. Haastatteluiden tarkoitus tässä tutkimuksessa oli tuoda nuorten ääntä kuuluviin ja tarkastella niiden kautta myös Eduron palveluja osana nuorten arkea ja sen rakentumista (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 41). Haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä liittyi sekä etuja että haittoja. Eduista vuorovaikutteisuus oli haastattelutilanteissa oleellisin asia. Se antoi mahdollisuuksia

niin joustavuuteen kuin lisäkysymysten esittämiseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi mainiosti. Koska tiedonkeruumenetelmän valinnan tuli olla perusteltua, tuli haastattelun soveltuvuutta pohtia etukäteen kyseisen ilmiön selventämisessä. Haastattelun haittapuolina koin sen työläyden haastatteluiden litteroinnin osalta.

Kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelukysymykset olivat etukäteen pohdittu (Metsämuuronen 2003, 189). Ensimmäisen haastattelun jälkeen muutin haastattelukysymyksiä jonkin verran ja täten ensimmäinen haastattelu toimi niin kutsutuna esihaastatteluna. Kerroin asiasta myös ensimmäisenä haastattelulle henkilölle sekä rohkaisin häntä rohkeasti kommentoimaan haastattelukysymyksiä. Kysymysten (ks. liite 2) laadintaa ohjasivat tutkimussuunnitelmassa muotoilemani tutkimustavoitteet, aiempi kirjallisuus ja pyrkimys saada vastauksia siihen, millaiselle palvelukokonaisuuden osaluokalle olisi tarve. Kyseessä oli yksilöhaastattelutilanne, josta pyrin luomaan mahdollisimman rennon ja ilmapiiriltään vapautuneen (Hirsjärvi ym. 2007, 205). Haastattelu poikkesi tavanomaisesta teemahaastattelusta kuitenkin siten, että kysymykset oli muotoiltu etukäteen ja niiden esitysjärjestys oli vakio. (Hirsjärvi ym. 2007, 203.)

Haastattelut tapahtuivat kahtena eri päivänä ja kunkin haastattelun pituus oli noin puoli tuntia. Haastattelun äänitin Apple Macbook –tietokoneen Audacity -ohjelmalla sekä äänityksen varmistaakseni Samsung –älypuhelimien äänentallennusohjelmalla. Haastateltavat olivat iältään 21–24 –vuotiaita, kolme heistä oli naista ja kaksi miestä. Kaikki olivat sillä hetkellä Eduron asiakkaita ja nimenomaan *Osaamisen vahvistamisen* palvelukokonaisuuden asiakkaita. Haastattelutilana toimi Hanna Ilolan työhuone, jonka hän antoi käyttöön haastatteluiden ajaksi.

Tarveanalyysin, haastatteluiden pitämisen sekä litteroimisen jälkeen seurasi tutkimuksen toinen vaihe eli aineiston analyysi. Kesän 2015 aikana litteroidut haastattelut pääsivät luettavaksi useampaan otteeseen ja temaattisen analyysitavan avulla analysoin aineiston (ks. 5.4 temaattinen aineiston analyysi). Kuten tutkimuslupa-asiakirjoissa olin luvannut (ks. liite 3), hävitin äänitetyt tiedostot litteroinnin jälkeen. Tässä tutkimuksen vaiheessa syvennyin myös tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimukseni kolmas vaihe alkoi tutkimustulosten saamisen ja auki kirjoittamisen jälkeen opiskeluvalmiuskurssin materiaalien valmistamisella. Palaveri Edurolla Hanna Ilolan kanssa (28.12.2015) herätti ajatuksia siitä, mitä opiskeluvalmiuskurssilta vaaditaisiin ja millaisiin asioihin sen tulisi keskittyä. Tämän vaiheen nimesin palvelukokonaisuuden kehittämisen vaiheeksi. Lisäksi tapaamisessamme keskustelimme opiskeluvalmiuskurssin teemoista ja tavoitteista sekä kurssin aikatauluista. Ehdotukseni materiaali-paketin ja itsearviointilomakkeen työstämisestä vastasi Eduron tarpeita, muutoin kurssikokonaisuuden suunnittelu ja käytännön toteutus on ollut Eduron vastuulla. Tutkimuksessani olen pyrkinyt toiminnan kehittämiseen ja näkemyksien kartoittamiseen Eduron asiakkaiden ja palvelun kehittämisen hyödyllisyyden näkökulmasta. Työskentelyni tavoitteena on ollut myös kehittää kasvatustieteellistä käytännön työtä.

Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat nuoret, jotka olivat sillä hetkellä Eduron asiakkaita ja käyttivät *Osaamisen vahvistamisen palveluita*. Täten kohderyhmän valinta oli tarkoituksenmukaista, mutta tutkittavat valikoituivat Eduron työntekijöiden tekemien valintojen mukaisesti. Ilolan (2015) mukaan tutkittavat valittiin tutkimukseen mukaan sen perusteella, miten halukkaita tutkittavat itse olivat osallistumaan tutkimukseen. Käytännössä Eduron työntekijät valitsivat tutkimukseen osallistuneet haastateltavat. Sillä, oliko koulutukseen hakeutuminen heidän kohdallaan ajankohtaista, ei ollut väliä tutkittavia valittaessa. Tutkimukseni kohderyhmä antoi tutkittavasta ilmiöstä tietoa ainutlaatuisella tavalla. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Kohderyhmä koostui viidestä, 21-24-vuotiaasta henkilöstä, jotka olivat hyödyntäneet Eduron palveluita muutamasta viikosta 1,5 vuoteen.

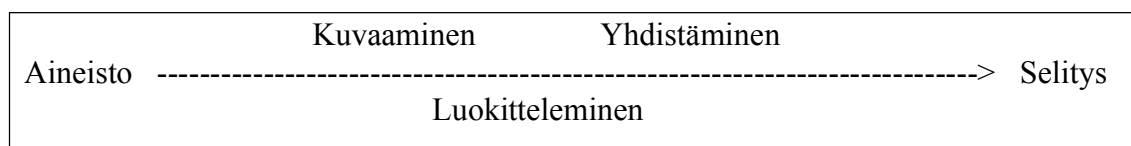
Kohderyhmältä halusin tutkijana saada tietoa siitä, miten he kokivat omaavansa opiskeluvalmiuksia ja kuinka niitä tulisi heidän näkökulmastaan kehittää. Lisäksi halusin selvittää, millaisia näkemyksiä heillä oli oppimisesta ylipäätään. Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelumenetelmän perusteluna voitiin pitää sitä, että halusin antaa mahdollisuuden nuorten äänen kuulemiselle. Jotta Eduron toiminta ja palvelut vastaisivat tulevaisuudessa paremmin asiakkaidensa tarpeita, on asiakkaita kuultava ja saatava heiltä palautetta. Koska tarkoitus oli saada tietoa haastateltavien aiemmista kokemuksista, tavoista oppia ja näkemyksistä opiskeluvalmiuksia kohtaan, oli tärkeää, että asiakkaat

pääsivät itse ääneen. Tähän asiaan oli vaikutusta myös sillä, kuka haastateltavat oli valinnut ja miten paljon valitsijat tunsivat asiakasta entuudestaan.

Tämän tutkimuksen edetessä sain myös kokonaisvaltaisen käsityksen siitä, millaisia testauspalveluja Eduro-säätiö jo asiakkailleen tarjoaa. Oppimistyylien tunnistamiseen säätiöllä on käytössään havaintokanavatesti sekä kysely oppimiseen suhtautumisesta yleisesti ottaen. Lisäksi Eduron asiakkaille on tarjolla palveluita, joiden tarkoitus on muun muassa auttaa palvelun käyttäjää tunnistamaan mahdollisia oppimisvaikeuksia, kielellisiä ja matemaattisia valmiuksia sekä henkilön kykyjä, taipumuksia ja kiinnostuksen kohteita. Eduro tarjoaa myös neuropsykologin palveluita, joista esimerkkinä neuropsykologiset tutkimukset. (Kähkönen 2016; www.eduro.fi.) Sen sijaan yksiselitteisemmälle opiskeluvalmiuksien itsearviointilomakkeelle vaikutti olevan tarve.

5.4 Temaattinen aineiston analyysi

Temaattisen analyysitavan tavoitteena tässä tutkimuksessa oli tuottaa teemoja, joiden perusteella aineistosta voitiin tehdä päätelmiä (ks. Hirsjärvi ym. 2007; Braun & Clarke 2006). Yleisesti ottaen kyseisen metodin tarkoitus on analysoida, tunnistaa ja tuottaa teemoja – tuoda aineistoista esiin kaikkein oleellisimmat asiat ja siihen sen vahvuus perustuukin (Braun & Clarke 2006, 6). Teemoittelun jälkeen sain vastauksia todellisiin, arkielämän ongelmiin ja haasteisiin sekä tarveanalyysin pohjalta nousseisiin tarpeisiin. Braun ja Clarken (2006, 9) mukaan temaattiseen analyysitapaan liittyy oleellisesti valintojen tekeminen ja niiden perustelu. Temaattinen analyysi sopi tämän laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmäksi sen sovellettavuuden ja systemaattisuuden vuoksi. (Guest, McQueen & Namey 2012, 17.)



Kuvio 3. Aineiston analyysin eteneminen Hirsjärven ym. (2007, 218) mukaan.

Analyysitavan valintaan vaikutti ennen kaikkea se, miten aion tutkijana tuloksia hyödyntää. Tähän liittyivät myös Eduron näkemykset opiskeluvalmiuskurssin tavoitteista ja

tarvekartoituksen pohjalta esiin tuotu ongelma sekä sitä mukaa tutkimukselle asetetut tavoitteet. Analyysin tarkoitus oli pääpiirteissään selittää tutkittavaa ilmiötä ja tuoda tutkittavien näkemykset opiskeluvalmiuskurssin kehittämisen suhteen esiin. (Hirsjärvi ym. 2007, 219.)

Aineiston analyysi lähti liikkeelle aineiston lukemisesta, lukemisesta ja lukemisesta (Guest, MacQueen & Namey 2012, 21). Ronkaisen ym. (2013) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan lähteä analysoimaan tietyin askelin. Täten analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon mahdollisimman vähien ennakkokäsitysten varassa. Tärkeää oli ennen kaikkea hahmottaa, mistä oli kyse ja millaisiin kysymyksiin aineisto vastasi. Analyysiä aloittaessani, loin aineistolle tutkimuskysymykset, joihin halusin etsiä vastauksia haastatteluista. Pilkoin, luokittelin, jäsennin ja järjestin aineistoa, jotta pystyin vertailemaan ja rinnastamaan aineistosta nousseita teemoja – löytämään niille merkityksiä. Tässä vaiheessa tavoitteenani oli kokeilla, kuinka hyvin kyseinen analyysitekniikka toimii. (Ronkainen ym. 2013, 124.)

Tekemäni haastattelut litteroin sanasta sanaan kesän 2015 aikana ja aineiston analyysin aloitin loppusyksystä 2015. Aineiston oli tarkoitus vastata kysymykseen, millaiselle kurssille ja palvelukokonaisuuden osalle oli tarve. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa palautin mieleeni haastattelukysymykset (ks. liite 2) ja lähdin lukemaan litteroituja haastatteluja kysymysten teemat mielessäni. Teemoittelin kysymykset ja siten vastaukset viiteen eri ryhmään:

Teema 1 Ajatukset kouluun ja oppimiseen liittyen, koulumuistot

Teema 2 Oppimisen taidot, oppimiskäsitys ja -tyyli

Teema 3 Koulunkäyntiin ja oppimiseen vaikuttaneet asiat

Teema 4 Opiskeluvalmiuksien kehittäminen

Teema 5 Eduro-säätiön merkitys kouluttautumiseen liittyen

Näiden teemojen mukaan ryhmittelin haastatteluaineistoa eri värikoodeilla. Tämän jälkeen siirsin värikoodatut lainaukset toiseen tiedostoon, kaikkien haastateltavien vastaukset omiin ryhmiinsä värikoodien perusteella. Koottuani yhtä ryhmää vastaavat lainaukset, luin ne kertaalleen läpi ja tein muutoksia ryhmittelyssä, jos vastaus vastasikin

paremmin jonkin toisen ryhmän kysymykseen. Liitin haastattelurungosta tietyt kysymykset tiettyihin ryhmiin, jotka esitin vielä haastateltavien vastauksille. Näin koodasin haastatteluvastauksista saamani raaka-havainnot oikeisiin ryhmiin. Teemoittelun tarkoitus oli tuottaa tietoa aineistolle esittämiini kysymyksiin sekä tutkimusongelmaan viitaten (Braun & Clarke 2006, 10).

Analyysin toinen vaihe oli tulkintaa ja käsitteellistämistä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehityksen merkitys nousi tässä vaiheessa tärkeään rooliin. Niin kutsutun punaisen langan mukana kulkeminen oli tärkeää niin tutkimuksessa kuin sen koko raportoinninkin ajan. Tutkijana tehtäväni oli siirtää analyysin tuottamia raakahavaintoja teoreettiseen yhteyteen hakemalla niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen minun tuli tarkentaa tutkimusongelmaani ja aineistolle esittämiäni tutkimuskysymyksiä. Aineistolle esitetyt kysymykset auttoivat analyysivaiheessa. Vastaamalla aineistolle esittämiini kysymyksiin, tein merkittävää ja tehokasta tutkimusta. (Guest ym. 2012, 27, 31.) Jotta oleellinen tieto aineistosta löytyi, esitin aineiston raakahavainnoille seuraavat kysymykset, jotka muotoutuivat tutkimusongelmani alaongelmiksi.

Mitä nuoret kertovat omista oppimistyyleistään ja –valmiuksistaan?

Mitä nuoret ajattelevat opiskeluvalmiuksien kehittämisestä?

Millaisia asioita nuoret toivovat saavansa opiskeluvalmiuskurssilta?

Täten luomani teemat supistuivat ja tutkimuksen pääongelmaan vastaamisen kannalta oli oleellisempaa keskittyä tulkitsemaan näistä nousevia teemoja. Lopullisiksi tulkintateemoiksi valikoituivat *Oppimisen taidot, oppimiskäsitys ja –tyyli* (Teema 2), *Opiskeluvalmiuksien kehittäminen* (Teema 4) ja *Eduro-säätiön merkitys kouluttautumiseen liittyen* (Teema 5). Näistä ryhmistä lähdin hakemaan vastauksia aineistolle esittämiini kysymyksiin.

Analyysin edetessä tiesin, etten tule analysoimaan kaikkea materiaalia, mutta tutkittavien vastauksilla oli vaikutusta siihen, millaiset tuotokset lopulta valmistin (Hirsjärvi ym. 2007, 220). En kokenut siten merkittäväksi todentaa jo tiedossa olevia asioita, kuten haastateltujen koulukokemuksia, taustalla vaikuttavia tekijöitä tai koulun keskeytymisen syitä ja seurauksia. Eduron toimintaan tutustuneena minulla oli käsitys siitä, millaisia

palveluita Eduro tarjoaa ja miten heidän toimintansa liittyy syrjäytymisen ehkäisyyn. (ks. luku 2)

Näistä syistä temaattisen analyysitavan tuottama ensimmäinen teema *Ajatukset kouluun ja oppimiseen liittyen, koulumuistot* sekä kolmas *Koulunkäyntiin vaikuttaneet asiat* eivät päätyneet varsinaiseen tulososioon ja siten tulkintateemoiksi. Näiden teemojen pohjalta tuon kuitenkin esiin joitain näkökulmia esimerkiksi koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyen. Esimerkiksi koulumuistoihin ja oppijakuvauksiin liittyviä näkemyksiä tuon esiin ennen varsinaista tuloslukua, minkä tarkoituksena on kuvata tutkittavien näkemyksiä oppimisesta sekä heidän kokemuksiinsa perus- tai ammattikouluajoiltaan. Näiden näkemysten avaaminen luo pohjaa sille, millaisille koulupolun käyneille opiskeluvalmiuskurssi tulee olemaan.

Kolmannessa analyysivaiheessa tarkastelin tekemiäni havaintoja tietyn ajattelukehikon pohjalta, jossa yhdistyivät intuitio, teoreettiset näkökulmat, aineiston järjestelmällisyys ja objektiivinen tulkintani tutkittavasti kohteesta. Analyysitavan tarkoitus ei ollut vain jäsentää aineistoa, vaan myös tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Ronkainen ym. 2013, 125–126.) Haastavinta aineiston analyysissä oli aineiston teemoittelun loogisuuden ja johdonmukaisuuden ymmärtäminen. Jotta sain aineiston ymmärrettävään muotoon, tuli minun olla aineiston asiantuntija ja pystyä vastaamaan kysymyksiin: mitä tämä aineisto kertoo? Miten perustelen tutkijana tekemäni havainnot? Vastaavatko tekemäni havainnot aineistolle esittämiini kysymyksiin? (Richey & Klein 2007, 125.)

5.5 Eettistä tarkastelua

Tutkimuksen tekoon liittyy aina tietyt velvollisuudet tutkijana ja myös lojaalisuus tutkimuskohteelle (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 80–81; Barab & Squire 2004, 4). Tutkimusta aloittaessani tuli minun operationalisoida eli jäsentää avainkäsitteet sekä tehdä kaikille tutkimukseen osallistuville tahoille selväksi, mitä aion tutkia ja millaisten käsitteiden kautta. (Hirsjärvi ym. 2007, 150–152; Metsämuuronen 2003, 22–23.) Tutkimukseen osallistuminen tulee aina olla vapaaehtoista ja perustua molemmin puoleiseen ymmärrykseen siitä, mikä tutkimuksen tarkoitus on (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Ennen aineiston keruuta kysyin tutkimuslupaa Eduro-säätiön toimitusjohtajal-

ta Riitta Harmaselta ja jokaista haastattelua ennen tutkittavalta (ks. liite 3). Tutkimuksen infokirjeestä, jonka annoin jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelua, (ks. liite 1) kävi ilmi tutkimuksen aihe, tavoitteet ja kulku sekä mikä tutkittavien ja aineiston rooli tulisi olemaan. Lisäksi kirjeestä ilmeni, mitä tutkimusaineistolle tehtäisiin tutkimuksen valmistuttua ja siitä löytyi myös minun yhteystietoni. Tutkittavilla oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta pois missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, esittää lisäkysymyksiä myös haastattelutilanteiden jälkeen tai perua osallistumisensa tutkimukseen. Kaikki viisi tutkittavaa olivat mukana tutkimuksessa alusta tutkimuksen loppuun saakka.

Lupasin infokirjeessä, ettei haastateltavien henkilöllisyys kävisi ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Yksityisyyden suojan huomiointi on tutkimuksessa äärimmäisen tärkeää (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009), mistä pidin huolen niin aineiston keruu- kuin analysointivaiheessa. Varmistin haastateltavien anonymiteetin aineiston litterointivaiheessa nimeämällä ensimmäisen haastateltavan vastaaja ykköseksi (V1) ja seuraavan haastateltavan vastaaja kakkoseksi (V2) ja niin edelleen. Toimin jokaisen haastateltavan kohdalla samaa kaavaa noudattaen ja samoista tutkimuksellisista asioista kertoen. Täten reliabiliteetin yhteneväisyys toteutui tutkimuksessani (Ronkainen ym. 2013, 132). Myös haastattelujen litterointi tapahtui samaan tapaan jokaisen haastattelun kohdalla ja järjestelmällisyys seurasi mukana myös aineiston analyysivaiheissa.

Olen pyrkinyt myös lisäämään aineiston ja ylipäänsä tutkimuksen pätevyyttä sekä luotettavuutta sillä, että olen avannut Eduron toimintaa omassa luvussaan (ks. luku 2). Tutkimuksen tulososiossa ei myöskään ole mitään tutkittavien tunnistamiseen johtavia seikkoja tai tunnisteita. Lisäksi pidin huolen siitä, etteivät tutkimuslupa-asiakirjat päätyneet kenenkään ulkopuolisen käsiin. Tutkimuksen luotettavuuteen ovat vaikuttaneet niin tutkijan valinnat, tulkinnat kuin työyhteisön tavat käsitteellistää tutkimusilmiötä. Näiden asioiden perustelulla ja informaatioon kriittisesti suhtautumalla, olen lisännyt tutkimukseni vaikuttavuutta. Olen pysynyt avoimena ja rehellisenä tutkimukselleni alusta loppuun (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Tutkimukseni kohdejoukko valikoitui tarkoituksenmukaisesti, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tähän asiaan liittyen liittyi ajatus siitä, että haastateltavat antaisivat niin sanotusti toivottuja vastauksia. Tämä heikentäisi

tutkimuksen luotettavuutta, mikäli haastateltavat antoivat sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2007, 201). Näin ei kuitenkaan mielestäni ollut, sillä tutkittavat vaikuttivat kertovan näkemyksiään aitoihin, omiin kokemuksiinsa viitaten. Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen tekeminen oli minulle tuttua jo kandidaatin tutkielmastani, eikä haastattelutilanteisiin liittynyt mitään tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttavia asioita.

6 Nuorten näkemyksiä opiskeluväliuuskurssin kehittämisestä

Temaattinen aineiston analyysi –luvussa (ks. luku 5.4) kerroin, miten haastatteluaineiston analyysi eteni ja tuotti seuraavaksi esittelemäni tulokset. Tulosluvut olen jäsentänyt temaattisessa analyysissä syntyneiden tulkintateemojen mukaisesti ja niiden tarkoituksena on kuvata näitä tutkittavien näkemyksiä lopullisiksi muodostuneista tulkintateemoista. Tulokset kuvaavat viiden Eduron asiakkaan näkemyksiä niin kuin minä tutkijana olen ne ymmärtänyt ja tulkinnut. Lisäksi tarkastelen tutkittavien näkemyksiä ja tuloksiksi muodostuneita teemoja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen peilaten.

Haastatteluaineistosta nousi kolme opiskeluväliuuskurssin kehittämisen suhteen tärkeintä tulkintateemaa. Nämä teemat olivat *Oppimisen taidot, oppimiskäsitys ja –tyyli, Opiskeluväliuuskurssien kehittäminen* ja *Eduro-säätiön merkitys kouluttautumiseen liittyen*. Seuraavaksi kuvaan kuitenkin lyhyesti myös haastateltavien näkemyksiä kouluajoistaan sekä heidän ajatuksiaan oppimiseen liittyen (Teemat 1 & 3). Käytän kaikissa tulosoissa suoria aineistolainauksia, joilla pyrin selventämään tekemiäni tulkintoja.

6.1 Ajatuksia kouluun ja oppimiseen liittyen

Haluan näiden seuraavien kuvausten kertovan joitain oleellisia asioita siitä, millaisia koulupolkuja tutkittavien taustoihin liittyy ja miten ne linkittyvät koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiöön. Tämän tarkoitus on auttaa ymmärtämään sitä, millaisia koulupolkuja tutkittavat olivat perus- tai ammattikouluaikoinaan kulkeneet ja millaiset asiat olivat vaikuttaneet heidän oppimiseensa tai koulumotivaatioon.

V3: Minä olin oikeastaan aika huono. Piirtelin aika paljon eikä jaksanut hirveästi kiinnostaa opiskelu. Ainakaan peruskoulussa. No onneksi sentään vähän enemmän kiinnosti amis, ko siellä oli ehkä vähän jotaki aiheitaki mitkä kiinnosti. Peruskoulussa oli muut asiat mielessä.

Haastattelutilanteessa tutkittavat kuvailivat hyvin yksityiskohtaisestikin, millaisia oppilaita, opiskelijoita ja oppimaan oppijoita he olivat olleet peruskoulu- tai ammattikoulu-aikoina. Heidän vastauksistaan nousi selkeästi esiin tietynlainen ”opiskelijaihanteeseen”

vertaaminen, ja usein vastauksista sai sellaisen kuvan, etteivät he olleet omasta näkökulmastaan olleet niin sanottuja unelmaoppilaita. Kun haastateltavilta esimerkiksi kysyi, millainen oppija tutkittava oli ollut kouluaikoinaan – vastasivat he kaikki ”hyvä tai huono” vaihtoehdoilla.

V1: No mie olin ihan perushyvä koulussa. Nuorempana olin vähän parempi, mulla ei jaksanu kiinnostaa enää varmaan kasiluokan jälkeen se niin paljon mitä ennen, että keskiarvo laski aika huomattavasti sen jälkeen. Tuli vähän muuta mieleen siinä. Että monia kiinnostavia aineita oli, filosofiaki oli mulle tosi mielenkiintonen ja siinä pääsi keskustelemaan vapaasti.

Vastaushan olisi voinut myös olla, että ”innokas” tai ”rasavilli”, mutta vastaukset perustuivat näkemykseen oppilaan paremmuudesta. V1 näkemys mielekkyyden merkityksestä ja koulun erilaisista käytänteistä tuli myös ilmi hänen vastauksessaan. ”Päästä keskustelemaan vapaasti” –kommentti antoi ymmärtää, että mielenkiintoa lisäsi muun muassa erilainen lähestymistapa opittavaan asiaan. Peruskoulu ei ollut syystä tai toisesta saanut tutkittavia juurikaan motivoitua eikä ollut vastannut heidän tarpeisiinsa. Negatiiviset kokemukset koulusta ja elämänhallintaan liittyvät oppimista vaikeuttavat tekijät saattoivat vaikuttaa nuoreen niin, ettei vaikuttamismahdollisuuksia tuntunut olevan. Nuorten tarpeissa on usein kyse pitkän linjan tavoitteista ja koulutuksellisista yleisominaisuuksista (Lämsä 2009, 4). Näiden lisäksi motivaatiolla oli varmasti ollut merkitystä siinä, miten nuori oli itsensä oppijana ja tavoitteensa opintojen suhteen kokenut.

Kuten tutkimuksen kontekstista saattoi olettaa, jokaisen tutkittavan vastauksesta saattoi myös päätellä, että syrjäytymiskehitys oli alkanut jo peruskouluaikoina. Eduro-säätiön asiakkaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, mutta myös yhteneväisyyksiä heidän taustoistaan löytyy. Jokaisen kohdalla voidaan puhua syrjään joutumisesta tai vähintäänkin syrjäytymisvaarasta. Jo aiemmin esiin tullut kysymys siitä, oliko olemassa olevaan syrjäytymisvaaran reagoitu riittävällä tukitoimilla ja asennemuutoksilla vaiko leimaavasti ja siten syrjäyttävästi, nousi haastattelutilanteissa myös esiin. Tutkijana mielenkiintoni keskustella koulukulttuurien syrjäyttävistä rakenteista heräsi eloon, mutta tutkimuksen tarkoituksen kannalta tuli haastattelujen teeman pysyä oppijakuvausten ympärillä. (ks.

Äärelä 2012; Kuronen 2010; Kuula 2000; Takala 1992)

Näiden taustalla vaikuttavien näkemysten huomioiminen loi tutkimukseeni kontekstia siitä, millaisen koulupolun käyneille kehitteillä oleva opiskeluvalmiuskurssi tulisi olemaan. Haastattelukysymysten tarkoitus oli tuoda esiin tutkittavien koulumuistoja yleisellä tasolla, mutta tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut selvittää näkemyksiä esimerkiksi kouluviihtyvyyteen liittyen. Vaikka haastattelutilanteessa keskustelu olisi ollut helposti johdateltavissa siihen, mikä tutkittavan mukaan silloisessa koulusysteemissä toimi ja mikä ei, ei se kuitenkaan olisi tuottanut oleellista aineistoa opiskeluvalmiuskurssin kehittämisen suhteen.

V4: Mää kävin välillä tukiopetuksessa mutta ei ollu mittään koko kurssia helpotettuna. En oikein muista muuta yläasteelta, ko oli teini-ikä niin ei kiinnostanu. Se harmittaa nytten. Mutta ammattikoulussa mää olin sitte tosi topakka. Olin kyllä tosi oppimishaluinen ja halusin antaa toisilleki sen työrauhan.

Koulumuistokuvailuista kävi ilmi, kuinka tärkeää tuen saaminen erilaisissa oppimiseen liittyvissä tilanteissa oli. Kuten Lämsä ja Takalakin (2009, 208) toteavat, tukea ja ohjausta tarvitsee opinnoissaan jokainen. Sitä, olivatko tutkittavat saaneet riittävästi tukea aiemmissa opinnoissaan, olisi ollut uuden tutkimuksen veroinen kysymys. Tutkittavat kuvasivat koulumuistojaan ja omaa oppimistaan monipuolisesti ja toivat esille sen, miten tärkeää koulumaailmassa olisi yleisesti ottaen löytää omat kiinnostuksen kohteet ja miten koulu voisi palvella jokaisen yksilöllisiä tarpeita ja ominaisuuksia paremmin. Yksilöllisten ominaisuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen sekä oikeanlaisten tukitoimien löytäminen ovat tärkeitä asioita kouluttautumiseen liittyen. Nämä tekijät ovat myös suoranaisesti yhteydessä syrjäytymisen ehkäisyyn.

Suurimmalla osalla haastateltavista peruskouluaiikoina elämään oli astunut tutkittavia lainaten ”muuta kiinnostavampaa tekemistä kuin koulunkäynti” ja siten motivaatio oppimista kohtaan koulussa oli laskenut. Syrjäytymisprossille tyypillisesti kunkin syrjäytymiskehitykseen olivat vaikuttaneet elämänhallinnalliset ja koulutukselliset asiat. Elämänhallintaan kuten terveyteen ja toimintakykyyn liittyvät asiat, oppimiseen liittyvät

taidot sekä resurssit käydä koulua nousivat taustalla vaikuttavista syistä selkeimmin esiin. Tämä vahvisti myös käsitystäni siitä, että tutkittavat olivat joutuneet kohtaamaan syrjäytymisen määritelmän jo useammalla osa-alueella kuin koulutuksellisesti. Oppimiseen yleisesti ottaen liittyy monia asioita, jotka olisi tärkeää olla kohdallaan, jotta opiskelu olisi motivoitunutta tai edistymistä opinnoissa tapahtuisi. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori voi hakea tukea Eduron kaltaisista paikoista ja siten saada riittävän jämerän alustan alleen, jolta ponnistaa jatkokoulutukseen tai työelämään. Eräs haastateltavista kuvasi tuntemuksiaan opiskeluun liittyen näin:

V5: Ja sitten kuhan yritti jaksaa istua ja näin niin se jäi kyllä sitten päähän. Silteen että vähän luin myös mutta en niin paljon ko mie olin just semmonen että istuin siellä ja pärjäsin kuitenkin loppujen lopuksi.

Opiskelu ja sen myötä oppiminen olivat olleet myös osoitus pärjäämisestä. Koulussa käyminen, rutiinit elämässä ja pienten tavoitteiden täyttyminen oli saattanut olla se, tekijä, millä syrjäytymisvaaraa oli saatu pienemmäksi. Koulutuksellista syrjäytymistä voidaan tarkastella niin monesta eri näkökulmasta, mutta syrjäytymiskehitystä ei voida koskaan pitää stabiilina tilana. Siten yksilötason hyvinvointi voidaan nähdä rakentuvan ikään kuin palapelin palasista, joiden merkitys näkyy muun muassa syrjäytymisriskin vähentymisenä ja osallisuuden lisääntymisenä. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015.)

Kuten aiemmin jo tuli esiin, syrjäytymisen uhka oli ollut havaittavissa jo tutkittavien peruskouluaikoina. Tämä sai minut tutkijana pohtimaan myös sitä, missä määrin koulutuksellista syrjäytymistä ehkäiseviä toimenpiteitä oli muiden kuin yhden tutkittavien kohdalla kokeiltu? Missä määrin koulu oli vastannut heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa vai oliko kysymys ollut siitä, ettei tutkittavilla ollut vain kiinnostanut opiskelu ja aika sekä intressit olivat kuluneet muihin asioihin? Opiskelijoiden yksilöllisten tekijöiden, tuen muotojen ja koulutuslaitosten syrjäyttävien tekijöiden tarkastelu on keskeisellä sijalla analysoitaessa nuorten koulutuksellista syrjäytymistä. Nämä näkemykset auttoivat ymmärtämään myös sitä, millaisia seurauksia saattoi olla osallistumattomuudella ja miten syrjäytymistä itseään toteuttava ennuste toteutui.

6.2 Oppimisen taidot, oppimiskäsitys- ja tyyli

Näiden koulumuistoihin ja oppijakuvauksiin liittyvien alkujohdattelujen jälkeen kuvaan nyt aineistosta ensimmäiseksi muodostunutta tulkintateemaa: *Oppimisen taidot, oppimiskäsitys ja –tyyli* (Teema 2). Täten tämä tulosluku vastaa tutkimuksen ensimmäiseen alatutkimusongelmaan: *Mitä nuoret kertovat omista oppimistyyleistään ja –valmiuksistaan?* Vastaamalla tähän pyrin luomaan yhteyksiä tutkimuksen pääongelmaan: *Miten Eduron asiakkaiden opiskeluvalmiuksia tulisi kehittää, jotta ne palvelisivat nuorten tarpeita?* Olen liittänyt haastatteluaineistosta nousseita näkemyksiä myös tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen, jotta tutkimukseni vastaisi niin käytännön elämän ongelmaan kuin myös edistäisi opiskeluvalmiuksiin liittyvän teoratiedon esiin tuomista.

Tutkittavien näkemykset muun muassa mielekkäistä oppitunneista pohjasivat ajatuksiani siitä, millaisia oppimistyylejä ja strategioita tutkittavat käyttivät ja miten jokaisella heistä oli hyvin omanlaisensa tapa oppia. Vaikkakaan tutkimusaineisto ei ollut kovin laaja, eivätkä tutkimustulokset yleistettävissä, antoi aineisto kuitenkin perustavanlaatuista tietoa siitä, miten heterogeeniselle ryhmälle opiskeluvalmiuskurssi tulisi olemaan kohdennettu. Näillä näkemyksillä oli merkitystä opiskeluvalmiuskurssimateriaaleja työstäessäni.

V1: Jaa-a semmonen tasapaino siinä, että tehhään niinkö itekseen ja tehhään yhdessä.

Haastateltavilla oli kaikilla näkemys siitä, miten jokainen heistä itse oppi parhaiten. Nämä näkemykset myös poikkesivat toisistaan aikalailla, mikä todensi sitä asiaa, että oppiminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Kun oppija omaa mahdollisimman monipuolisen oppimistyylin ja –kyvyn, käyttää hän myös mahdollisimman monenlaiset tilanteet hyväkseen oppiessaan (Ojala 1999, 43). Jokainen omaksuu tietoa ja oppii eri tavalla ja kuten yllä olevasta lainauksesta saa käsityksen, V1 koki opetuksen olevan mielekästä, kun sitä oli sopivassa suhteessa yksin ja yhdessä.

V2: Voi kuulostaa vähän ristiriitaselta, mutta jos samalla vaikka piirteli vihkoon kun kuunteli. Siinä tarttu vähän enemmän. Ja jos oli kiinnostava aihe. Sitä sitten pääty tutkimaan enemmänki, niinku koulun ulkopuolella. Niin se on sitten tietenki syventäny sitä oppimista siinä.

V4: Kuunteleminen tulee mieleen, tekemällä oppia. No lukemalla ja näkemällä mää opin. Että jos johonki tenttiinki luki ni muisti että millä kohin ja millä sivulla kirjaa se oli se vastaus.

Oppimiseen nähtiin liittyvän oppijan oma tietoisuus siitä, miten hän opittavaan asiaan oli suhtautunut ja millaisia strategioita sen oppiakseen oli käyttänyt. Oppimiseen oli liittynyt myös oppijan yksilölliset ominaisuudet ja oman toiminnan tarkkailua sekä siten oppiminen nähtiin tietoisuuden kasvuna. Tutkittavat kuvailivat myös sitä, minkä havaintokanavien kautta oppiminen oli tuntunut heistä luontevimmalta (Köngäs 2008, 91–92). Se, oliko kyseinen tapa oppia ollut koulussa ”sopiva”, vaikutti askarruttavan heistä monen mieltä. Usein vastauksista pystyi päättelämään, että oppimisen tapoja oli joutunut piilottelemaan, jotta ei olisi esimerkiksi erottunut muista ryhmäläisistä tai vaikuttanut tunnin kulkuun aikataulullisesti. Tutkittavat siis tiedostivat oppimisstrategiansa ja –tyylinsä, mutta niiden huomioiminen ei ollut tuntunut mahdolliselta. Tähän Eduron opiskeluvälikurssin pääajatus kaiken kaikkiaan tähtää: jokainen opiskelija löytäisi omanlaisensa tavan oppia ja pystyisi hyödyntämään vahvuuksiaan sekä olemassa olevia resursseja tiedon sisäistämiseen ja hyödyntämiseen.

V2: No johtuu varmaan siitä ko oppii enemmän kuuntelemalla ja seuraamalla enemmän sitä opetusta. Niin semmonen vireillä ja hereillä oleva luokkaympäristö niin silleen että oppilaatki on mukana siinä, ei meluamalla tietenkään mutta että muutki on mukana siinä. Ja sitten se, että opettaja on mukana, semmonen eloisa opetustyyli. Se piti sitten itteniki skarppina siinä sitten. Jakso seurata.

Haastateltavien näkemyksistä löysi yhteneväisyyksiä myös siitä, että opettajalla ja kurssin pitäjällä oli merkitystä mielekkäistä oppitunneista puhuttaessa. Vastaavasti Äärelän (2012) väitöstutkimus on todentanut samoja asioita. Niin koululla ympäristönä kuin

vuorovaikutuksellisilla asioilla on merkitystä kyseen ollen syrjäytymisvaarassa olevista nuorista. Lisäksi *osallisuuden* merkitys korostui vastauksista. Tämän toi selkeimmin esiin V2 kuvaillessaan, miten oppi parhaiten – ”*silleen että oppilaatki on mukana siinä*”. Tutkittavien vastauksista sai yleisesti ottaen kuvan, että jollain tapaa ulkopuolelle jääminen oli ollut läsnä heidän kouluaikoinaan. Tämä sai minut tutkijana pohtimaan myös sitä, miten Eduron palveluiden näkökulmasta toimintaa pystyttäisiin kehittämään. Osallisuuden kokemukset antavat asioille merkitystä ja lisäävät käsitystä omista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Eduron toiminnan tavoitteena on olla *osallistavaa*.

V2: Joo, ja ehkä semmonen opettajan haastaminen siinä. Opettaja jauho siellä menemään mitä jauho, ja sitten joku keskeytti sen ja siitä tuli keskustelua. Vaadittiin niinku selvennystä että mitä tämä tarkoittaa. Että siinä oppi paljon paremmin.

Myös opettajan avoimuus ja kyky haastaa oppilaitaan koettiin merkitykselliseksi. Keskustelevalle opetustyyliin koettiin syventävän oppimista ja antavan mahdollisuuksia oppilaiden osallistumiseen. Tämän asian näin myös tärkeäksi opiskeluvalmiuskurssille tarkoitettuja materiaaleja valmistaessani. Kaiken tämän ajattelun taustalta pystyi löytämään yhteyksiä sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Yleisesti ottaen oppimiskäsityksiin vaikuttavat niin yleinen käsitys tiedosta ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä yhteiskunnan kuin myös yksilön odotukset oppimista ja opetusta kohtaan. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 139–140.) Nämä näkemykset oppimiskäsityksiin liittyen kertoivat tutkittavien ajatusten taustalla vaikuttavista oppimiskäsityksistä: sosiokonstruktivistinen ja perinteisempi behavioristinen nousivat kaikkein selkeimmin esiin.

Kuten edellä esiin tuomistani lainauksista kävi ilmi, tutkittavien erilaiset oppimisen tavat ja -tyylit nousivat aineistosta esiin. Toinen oppi kuuntelemalla, seuraava samaan aikaan piirtämällä ja kolmas kollektiivisesti keskustellen. Oppimistyylien erilaisuus osoitti sen, että tutkittavien oppimista voitiin tarkastella aistien eli yleisten havaintokanavien kautta tapahtuvana tiedon käsittelynä ja tallentamisena. Tutkittavat todensivat VAKT-mallin mahdollisuutta osoittaa oma oppimistyylinsä. (Köngäs 2008, 91–92.)

Analysoidessani haastatteluaineistoja tulin myös pohtineeksi, mitkä oppimisen strategioista ja oppimistyyleistä ovat siten sovellettavimpia juuri tämän tyyllisen ryhmän tarpeisiin – millaisiin asioihin opiskeluvalmiuskurssilla olisi hyvä kiinnittää huomiota.

V2: No osallistavat ja keskustelevat oppitunnit. Ei pelkästään semmosta että opettaja puhuu ja pitää tehdä tehtäviä vaan että, vaikka sillee että vaikka opettaja heittelee kysymyksiä ja niihin pääsee vastaa. No niinku kaikki osallistuu. Enemmän semmonen porukkavetonen.

V1: No se nyt riippu vähän aiheesta, että jossaki se keskustelu oli vaan parempi. Saa niitä muitaki näkökulmia. Ko eihän niitä kaikkia ite hoksaa.

Keskustelukulttuuri nousi esiin myös yhteisöllisen opetustavan ohella. Tämä linkittyi myös sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Haastateltavien mielestä keskusteluvampi yhteisö oli aina parempi kuin mitä koulu todellisuudessa oli ollut. Usein haastateltavat olivat kokeneet oman tapansa oppia ja sisäistää tietoa jollain tapaa kouluun sopimattomaksi. Heidän näkemyksistään huomasi, että opettajan auktoriteetilla ja sillä, miten paljon opettaja tai kurssin vetäjä antoi mahdollisuuksia kokeilla eri oppimisen tapoja, oli merkitystä. Näiden näkemysten myötä tutkijana ajatukseni opiskeluvalmiuskurssin suhteen tähdentyivät nimenomaan juuri kollektiivisen tiedon jakamiseen ja osaamisen kehittämiseen – oman toiminnan ja valmiuksien arvioinnin ohella.

V1: Ja sitten vaikka matikassa ni se pittää tajuta ite ne hommat, että muut vaan häirihtee siinä oikeastaan. Varmaan itekseen 80 (%) ja ryhmässä 20 (%). Koulussa se ryhmässä tekeminen ei välttämättä toteudu niinko opettajat ite haluaa. Että se on enemmän niinkö istumista ja oottamista että joku sanoo jotaki. Ja justiinsa seki että kaikki ei ole niin sosiaalisia, mitä pitäis olla.

Oppimisen nähtiin kuitenkin lähtevän lähes aina jokaisesta itsestään. V1 toi hyvin selkeästi esiin sen, että vastuu oppimisesta oli pääsääntöisesti yksilöllä. Tähän liittyi myös näkemys siitä, että koulussa asiat eivät aina olleet menneet kuten opettaja oli halunnut. Siten tutkittavien taito arvioida omia oppimisen strategioitaan ja oppimistyylejään oli

ehkä toteutunut, mutta opettajan kyky vastata näihin haasteisiin ei. Yleisesti ottaen oppimistyylien tiedostamisella tähdätään aina mahdollisimman hyvään oppimistulokseen. Ja vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu kuitenkin lopulta yksilön valmiuksista, motivaatiosta ja aiemmista tietorakenteista – sekä opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksista ja resursseista. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 42.)

*V4: Emmää oikein ossaa sanoa, varmaan se oma halua pötkiä etiäpäin. Totta kai luokkakaveritki ja sitten semmonen selkeä suunnitelmallisuus, tykkäsin aina nähä kurssin sisällön tarkkaan ja että miten etenee. Että hahmotti sen. Ja monesti tosiaan palaute saatiin kurssista ja kyllä mää sitä aina jälkikäteen peila-
sin. Että menikö niinkö piti.*

Tutkittavien mukaan asioille merkityksen löytäminen ja tietous siitä, miksi jotakin asiaa piti opetella tai harjoitella lisäsi motivaatiota. V4 vastauksesta pystyi päättämään, että hänen oppimiskäsitykseensä liittyi myös behavioristisia näkemyksiä. Tavoitteiden selkeä asettaminen ja niiden toteutumisen seuranta oli ollut hänelle tärkeää. Yleisesti ottaen oppimisen ja opiskelujen suorittamisen kannalta tavoitteiden asettaminen liittyy läheisesti myös motivaation löytämiseen. Asioille merkityksellisyyden löytäminen on myös todettu olevan tärkeää oppimisessa ja koulutukseen sitoutumiseen liittyen (Raus-
te-Von Wright ym. 2003, 13). Tutkijana kiinnitin myös huomiota siihen, miten taidok-
kaasti haastateltavat kuvasivat omia henkilökohtaisia resurssejaan opiskeluun liittyen.

V4: Keskittyminen tulee ekana mieleen jaa sitoutuminen. Ja motivaatio.

*V5: Mulla ko oli vaikea keskittyä niin se oli helpompaa. Niinko niihin mihin se
kiinnostus kohistu niin niihin oli helpompi keskittyä ja halus keskittyä.*

Tutkittavat kokivat opiskeluvalmiuksien liittyvän myös oppimisvalmiuksiin. Oppimis-
valmiudet ovat henkilökohtaisia, suurimmaksi osaksi synnynnäisiä ominaisuuksia, ja
poikkeavat opiskeluvalmiuksista sekä ovat riippuvaisia aivojen ominaisuuksista ja toi-
mintakyvystä. Ne selittyvät sekä perinnöllisillä tekijöillä että elinympäristön vuorovai-
kutussuhteilla – toisin kuin opiskeluvalmiudet. (Ikonen 2003, 13.) Opiskeluvalmiuksiin

liittyi haastateltavien näkemysten mukaan myös monia muitakin asioita kuin tietoisuus oppimaan oppimisesta. Tähän liittyi nimenomaan myös pohdiskelu siitä, oliko opiskelulle kyseisessä elämäntilanteessa aikaa ja riittävästi tahtoa. Eduron palveluiden hyödyllisyyden näkökulmasta on siis oleellista, että asiakkaan elämäntilanne ja yksilöllinen toimintakyky olisi sillä tasolla, että *Osaamisen vahvistamisen palveluita* on järkevää ottaa käyttöön.

V2: No jos ois semmonen taito, että pystyis käymään siellä koulussa. Että pysyis siellä kun sinne menee. Ja tuota, toinen mikä nyt ois niin kykenis tekee hommia silleen pitkäjänteisemmin ja ois sitten jatkuvampaa työskentelyä.

V3: Ainaki, että jos on nukkunu hyvin eikä vituta niin auttaa aika paljon.

Elämänhallinnalliset resurssit nousivat aineistosta myös selkeästi esiin. Eduron palvelukokonaisuudet on kehitetty nimenomaan vastaamaan asiakkaidensa tarpeisiin. Siten heillä on tarjota eri elämäntilanteissa ja eri resursseja omaaville asiakkailleen vaihtoehtoja. Aineistosta nousi esiin hyvin kuvaavia esimerkkejä siitä, miten tutkittavat suhtautuivat opiskeluun ja millaisia asioita he näkivät edellytyksinä opiskelulle. Tietouden lisääminen siitä, millaisia tekijöitä on mahdollista kehittää esimerkiksi opiskeluvalmiuskurssin avulla, auttaa tutkimusryhmän kaltaisia nuoria varmasti eteenpäin.

Omien opiskeluvalmiuksien tiedostaminen vaikutti vaativan vielä työtä, vaikkakin esimerkiksi oppimistyylien kuvailu onnistuikin. Opiskeluvalmiuksien merkityksestä tai valmiuksista ylipäätään, ei tämän aineiston perusteella oltu hirveästi puhuttu tutkittavien kouluaikoina eikä myöskään vielä Eduron palveluita käytettäessä. Nykytutkimusten mukaan kaikkein oleellisinta ei edes ole tehdä karkeaa jaottelua eri oppimistyylien välillä, vaan löytää niiden väliltä yksilöllisiä käsityksiä tiedosta, oppimisen tavoista, sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteesta ja kykyjen kehitettävyydestä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 152). Yksityiskohtaisemmin haastateltavat kuvasivat oppimistyylejään ja –strategioitaan muun muassa seuraavaan tapaan.

V3: No oisko sitten että jos samalla piirtää niin sitten.

V5: Mie pääsin justiinsa niinkö semmoseen pienempään ryhmään, siellä opetettiin erikseen. Niin siellä pysty paremmin keskittymään. Mulla on hyvä näkömuisti, mie niinkö tallennan kaiken minkä mie nään niin tuota, kuhan mie vain katoin ja silleen yritin oppia.

Kuten aiemmin jo mainitsin, oppijoiden erilaisuus ja erilaiset oppimistyylit nousivat aineistosta selkeästi esiin. Oman oppimistyylinsä valinnasta tai löytämisestä eivät tutkitavat kertoneet sen yksityiskohtaisemmin. Kuitenkin tiedetään, että oman oppimistyylinsä voi löytää kokeilemalla, miettimällä millä tavalla mieluiten käsittelee tietoa tai vaikkapa tekemällä siihen tarkoitettuja testejä (Ikonen 2000, 68). Tämä vahvisti myös tutkijana asiantuntijuuteni kohdentamista oppimisen moninaisuuteen ja monipuolisiin tapoihin opettaa sekä tuoda opettavia asioita esille. Jokaisen erilaista tapaa, oppia ja pähkinänkuoressa opiskeluvalmiuksia, eräs tutkittavista kuvasi näin:

V1: No pakko kai niistä joku on olla semmonen omanlainen. Kaikilla on varmaan oma keino oppia niitä asioita ja kaikilla pittää ite keskittyä siihen.

V1 kertoi vastauksessaan ”keinoista oppia”, mistä voidaan päätellä, että opiskeluvalmiuksien tiedostaminen on tärkeää. Opiskeluvalmiuksien tiedostaminen ja kehittäminen liittyy elinikäisen oppimisen prosessiin (Rauste-Von Wright 2003, 80–81). Näiden keinojen kartoittamiseen Eduron opiskeluvalmiuskurssi tähtääkin. Ja siten laajemmassa mittakaavassa pyrkii ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Tutkittavista jokainen kuvasi omaa oppimistyyliään erilaiseksi ja oli myös tietoinen siitä, millaisia keinoja oman oppimisen edistämiseen oli olemassa. Näin siis tietämättä, mitä muut olivat vastanneet. Tämä vahvisti tutkijana ajatuksiani ja siten aikomuksiani oppimistyyliihin ja strategioihin liittyvien teorioiden esiintuomisesta opiskeluvalmiuskurssimateriaaleissa.

V1: Ei mulle ole itessään ollu koskaan vaikia, että oon oppinu sillai että mie esimerkiksi teen itelle jotaki muistisääntöjä päässä tai jos on joku vaikka vaikeampi asia tai semmonen.

Tutkittavat toivat esiin oppimisstrategioitaan ja –tyylejään hyvin erilaisista näkökulmista; toinen kertoi mieleen painamisen strategioistaan, toinen tiedon soveltamisen tavoistaan. Opiskeluvalmiuskurssin tavoite ohjata nuoria löytämään omat vahvuutensa ja yksilölliset keinonsa opiskelussa voi siten tukea asiakkaiden tarpeita. Resurssien ja taitojen kohdentaminen on avainasemassa opiskeluvalmiuskurssilla ja opiskeluvalmiuksista puhuttaessa.

V3: Taitaa se ajokoulu toimia esimerkkinä, että siinä toistoa, toistoa, toistoa ni sillähän ne oppii. Tai armeijassa ne sotilasarvot niin toistamalla, toistamalla, toistamalla. Esimerkkinä vielä tulee mieleen esim. pelit, missä pitää osata ulkoa jotaki juttuja niin mielellään opettelee ulkoa koska se helpottaa taas sitä peliä. Niin että jos se aihe kiinnostaa niin siitä ettii mielellään tietoa enemmän ja enemmän.

V4: Esimerkkien avulla. Esimerkiksi joku lakikurssit mitä oli. Eli niinkö ne meni vähän niinkö toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos mutta kun se opettaja kerto esimerkin niin sitten niinkö sen ymmärsi.

Edellä kuvatut lainaukset toimivat esimerkkinä siitä, miten erilaisia tapoja oppia ja erilaisia oppijoita ja koulussa olijoita haastateltavat olivat olleet. Nuorten näkemykset linkittyivät koulumaailmoihin, joissa pääsääntöisesti oli näkynyt behavioristinen tai sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Nuoret tiedostivat tapansa oppia nyt pääpiirteittäin, mutta viittauksia siihen, että näitä tapoja olisi voinut täysin hyödyntää kouluaikoina, ei löytynyt. Se ei liene mikään uusi tieto, että jokainen oppii tavallaan, mutta omien opiskeluvalmiuksien tiedostaminen on merkittävä seikka oppimisen edistämisessä. Tutkimustuloksista voidaan siis tehdä johtopäätös, että opiskeluvalmiuksia kehittävälle kursille on tarvetta ja omien valmiuksien arvioiminen voisi toimia oppimista edistävänä sekä opiskeluun motivoivana tekijänä. Kun omat oppimisstrategiansa tiedostaisi mahdollisimman hyvin, ohjaisi se hyödyntämään niitä tietoja ja taitoja.

6.3 Opiskeluvalmiuksien kehittäminen

Tämän alaluvun tarkoituksena on kiteyttää ja kuvata aineistosta toisen tulkintateeman (ks. luku 5.4 Teema 4) muodostaneet näkemykset. Tulosluvun tavoitteena oli vastata kysymykseen: *mitä nuoret ajattelevat opiskeluvalmiuksien kehittämisestä?* Ensiksi kuvaan haastateltavien käsityksiä heidän opiskeluvalmiuksistaan. Tämän tarkoituksena on kiteyttää nimenomaan niitä Eduron asiakkaiden näkemyksiä, joilla on merkitystä osallisuutta lisäävänä tekijänä. Tuoreimpien tutkimusten mukaan nuorten kokemustietoa tulisi pystyä hyödyntämään enemmän syrjäytymisen tutkimisessa (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015, 41). Tutkimukseni antaa mahdollisuuden nuorille itselleen tuoda näkemyksiään esille ja vaikuttaa niihin palveluihin, mitä he tarvitsevat.

Eduron kaltaisissa toimintaympäristöissä käsitykset muista kuin oppimaan oppimisen valmiuksista ovat vahvasti esille heidän palvelukuvauksessaankin: on tärkeää, että asiakasta autetaan kokonaisvaltaisesti, hänelle sopivalla tasolla ottaen huomioon niin elämänhallinnalliset kuin osaamisen vahvistamiseen liittyvät asiat. Tästä syystä Edurolla on myös tarjota esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja neuropsykiatristen oireiden testausta. Siten opiskeluvalmiuksien kartoittamiseen tulee kuulua myös näiden oppimiseen haasteita tuovien asioiden huomioiminen ja asiakkaan tukeminen.

V1: Kaikilla varmaan jokku valmiuet on. Tullee vaan enemmän mieleen joitaki estoja opiskeluun, että jos toisinpäin miettii. Jos vaikka sattuu olleen vaikka keskittymisvaikeuksia tai tämmöstä. Varmaan se keskittyminen sitten ainaki yks.

Mielenkiintoista oli huomata, miten esimerkiksi V1 kuvasi näkemyksiään nimenomaan oppimisen esteiden näkökulmasta. Tutkittavien vastauksista sai kuvan niin yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien huomioimisen kuin yleisesti ottaen opiskeluun liittyvän ohjauksen tarpeelle. Vaikkakin tutkittavien vastauksista pystyi päättämään, että he osittain tiedostivat omat oppimisen strategiansa ja –tyylinsäkin, opiskeluvalmiuksia eteenpäin vievälle ja kehittäväälle toiminnalle oli tarve. Nimenomaan oman, yksilöllisen osaamisen vahvistamiselle tulisi löytää keinoja ja siihen Eduron opiskeluvalmiuskurssi tähtääkin.

V2: Sehän riippuu vähän siitä, että miten siellä pärjää siellä koulussa. Jos sitä pärjää hyvin, ni eihän sitä tarvi hirveästi miettiä miten siellä pärjää. Pitäis varmaan opiskella vähän toisella tavalla jos ei.

Edellä kuvatun lainauksen mukaisesti koulussa pärjääminen oli riippuvainen henkilökohtaisista ominaisuuksista. Mikä teki vastauksesta mielenkiintoisen, oli se, että tutkitavan mukaan omia valmiuksia ei tarvinnut miettiä, jos koulussa jo pärjäsi. Koulutuksellisesti syrjäytymisestä ja etenkin sen ehkäisystä puhuttaessa herää kuitenkin kysymys, pitäisikö opiskeluvalmiuksista kuitenkin puhua jo ennen kuin ongelmia tulee?

Yleisesti ottaen omien opiskelutaitojen ja –valmiuksien kyseenalaistaminen tai tiedostaminen ei välttämättä tule puheeksi peruskoulu- tai minään muunakaan kouluaikana. Asialla voisi kuitenkin olla suora yhteys koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn – koulutus on selkeästi yksi tärkeimmistä syrjäytymistä ehkäisevistä peruspalveluista yhdessä sosiaalisten tukitoimien rinnalla (Kuorelahti & Viitanen 1999, 5). Se, että kyseiseen toimintaan tulee olemaan valmentava kurssi, voi lisätä Eduron asiakkaiden opiskelumotivaatiota entisestään. Tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista auttaa oppimaan, eikä kukaan muu osaa arvioida niitä paremmin, kuin jokainen itse.

V5: Niitähän löytyy taas monenlaisia. Jokkaisella on omanlaiset taitonsa. Mutta siihen vaajitaan kuitenkin jonku verran keskittymistä, lukemista ja motivaatiota.

V4: Kuuntelemista, ahkeruutta, suunnitelmallisuutta, taitoja. Pittää olla myös tekemisen taitoa, että ossaa myös tehdä eikä vaan teoriassa ymmärtää sitä.

Sitä, että haastateltavat osasivat kertoa näkemyksiään opiskeluvalmiuksista ja niiden kehittämisestä voidaan pitää opiskeluvalmiuskurssin lähtökohtana. Palvelun tarjoamisen hyödyllisyyden näkökulmasta nuori on silloin oikeassa paikassa, oikeaan aikaan, jos todella kokee olevansa motivoitunut parantamaan omia opiskelutaitojaan, jatkamaan kesken jääneitä opintojaan tai aloittamaan uudet opinnot. Opiskeluvalmiuksien arvioimisen voidaan nähdä auttavan asiakasta myös siten, että hän pystyy konkreettisesti aset-

tamaan itselleen tavoitteita ja aikatauluttamaan tekemisiään. Seuraavassa lainauksessa haastateltava kuvasi oivalliseen tapaan opiskeluvalmiuksien tiedostamisen merkitystä: jos tiesi jo entuudestaan, miten oppii, oppi paremmin ja syvällisemmin.

V2: Kyllähän se varmaan helpottaa sitä opiskelua jos tiedostaa ne (opiskeluvalmiudet).

V4: Että esimerkiksi tietokoneen käyttämistaidot ja ohjelmat. Niin itekin nyt aloitan täällä atk-pajalla käymään atk-kortin. Vaikka olin ammattikoulussa paljon koneella ja osasin käyttää niin haluan päivittää ne ennenkö mää lähen kouluun niin että mää kans ossaan käyttää niitä.

V2: Jos nyt jotaki pitäis sitten vielä kehittää niin jos yliopistoon meinaa lähtiä ni kirjoja pittää varmaan lukea. Että sitten kun haluaa oppia niinku kirjojen kautta.

Opiskeluvalmiuksina tutkittavat mainitsivat muun muassa tentteihin lukemisen menetelmät, tietokoneen käyttöön liittyvät asiat ja opintojen aikatauluttamisen resurssit. Nämä kaikki liittyivät niin kutsuttuihin resurssienhallintastrategioihin. Sen sijaan kognitiivisista tai metakognitiivisista strategioista haastateltavat puhuivat oppimistyyleistä mainitessaan. (ks. Ruohonen 1999, 95–104.) Haastateltavien vastauksissa korostui myös elämänhallinnallisten taitojen merkitys sekä Eduroilta saamansa tuki ja ohjaus. Nämä kaikki eri tekijät tutkittavat mielsivät opiskeluvalmiuksiksi ja siten asioiksi, mitä toivoivat opiskeluvalmiuskurssilta saavansa. Jos vielä pohditaan Eduron *Osaamisen vahvistamisen* palvelukokonaisuutta, niin siinä tavoitteena nimenomaan on asiakkaan ammatillisen osaamisen vahvistaminen. Tällöin voidaan olettaa, että asiakkaan elämänhallinnalliset ja muunlaiset toimintakykykartoitukset on jo tehty ja kouluttautuminen on ajan-kohtaisin asia nuoren elämässä.

V5: Yritän koko ajan enemmän ja enemmän ylläpitää valmiuksiani että vaikken oo missään varsinaisessa koulussa.

V3: No kyllähän se on tärkeä että pysyy aivot vireenä.

Kaiken kaikkiaan opiskeluvalmiuksien olemassa oloa pidettiin kouluun hakeutumisen ja siellä pysymisen edellytyksenä. Oppiminen nähtiin olevan yksilöllistä, mutta ohjausta yksilöllisten keinojen löytämiseen kaivattiin. Asiakkaat toivoivat saavansa ohjausta ja tukea niin teknisiin, opiskelustrategioihin liittyviin asioihin kuin myös henkilökohtaista tökkäystä ja tsemppausta opinnoissa edistymiseen. Opiskelun merkitystä yleisesti ottaen eräs tutkittavista kuvasi tähän tapaan:

V2: Tulevaisuuden pohjan rakentaminen. Että pääsee johonki. Kyllähän se koulu on aika tarpeellinen siinä.

Nuorten näkemykset yhtyivät ajatukseen siitä, että kouluttautuminen on tärkeää. Vaikkakaan koulunkäynti ei varsinaisesti ollut kiinnostanut suurinta osaa tutkittavista peruskouluaikoina, vaikutti sitä usea haastateltavista nyt hieman katuvaan. Nyt kaikki heistä arvostivat koulutusta ja sen merkitystä. Opiskeluvalmiuksien tiedostamista ja kehittämistä pidettiin tärkeänä etenkin, jos oppimiseen liittyi ongelmia tai koulussa ei ollut pärjännyt. Tämän aineiston perusteella emme kuitenkaan voi päätellä, minkä verran opiskeluvalmiuksien tiedostamisesta oli tutkittavien kouluaikoina puhuttu tai minkä verran oman oppimistyylien löytämiseen oli kannustettu.

Opiskeluvalmiuksien kehittäminen yhdessä elämänhallinnallisten taitojen ohella on yksi merkittävimmistä koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisykeinoista. Tätä tulisi myös korostaa eri palveluntarjoajien kuin myös syrjäytymisvaarassa olevien nuorten keskuudessa. Yleisesti ottaen suurimpana koulunkäynnin keskeyttämisen syynä nähdään usein epäonnistunut koulutusvalinta, mihin johtaneita syitä ovat niin tiettyyn koulutukseen pääsemättömyys kuin myös omien intressien vääränlainen kohdentaminen. Tähän voi liittyä myös opiskeluvalmiuksien ja –taitojen olemattomuus tai niiden tiedostamattomuus. Toinen keskeinen syy ovat oppimis- ja opiskeluvaikeudet, joihin nuori ei välttämättä ole myöskään saanut koulussa tukea. (Pesonen 2005, 91.)

6.4 Eduron merkitys kouluttautumiseen liittyen

Tutkimuksen tarkoitus ja siten tämän alaluvun tarkoituksena on tuottaa tietoa myös siitä, *millaisia asioita nuoret toivovat saavansa opiskeluvalmiuskurssilta*. Tämä luku avaa tutkittavien näkemyksiä Eduron merkityksestä kouluttautumiseen liittyen (Teema 5), mikä teemana muodosti kolmannen oleellisimman tulkintateeman tässä tutkimuksessa. Pääpiirteissään tutkittavat kertoivat, millaisia asioita opiskeluvalmiuksia kehittävältä toiminnalta he toivovat.

Ajatuksiaan opiskeluvalmiuksien kehittämisen suhteen tutkittavat kuvasivat seuraavasti:

V2: Vois sitä koulusysteemiäkin selventää. Ja mitä tulee kouluun hakeutumisesta niin ite oon kokenu tosi vaikeaksi pääsykokeet. Siitä jos joku osais sanoa niin että mikä toimis. Se hakuprosessi on kuitenkin aika stressaava tilanne. Ja sitten kans, että ko koulussa on niin siellä ei murtuis sen stressin alle siellä. Niinku mullaki mutta varmaan aika monella muullaki on semmonen tilanne että tuo paineitten sietokyky ei oo mitenkään parhaimmasta päästä. Niin sitten tämmöset tsemppausjutut, että yks arvosana ei kaaja koko hommaa.

V2 piti koulutukseen hakeutumisen prosessin selventämisestä ja henkilökohtaista tukemista kaikkein tärkeimpinä asioina. Tukitoimien merkitys ilmeni myös kouluun hakeutumisprosessin jälkeen, itse opiskelujen suhteen. Ohjaus ja nuoren yksilöllisten tarpeiden ja valmiuksien huomioiminen ovat keskeisiä tekijöitä koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä (Lämsä 2009, 5). Tässä vastauksessa opiskeluvalmiuksien teoreettiset lähtökohdat eivät tulleet niin selvästi esiin, mutta näitä asioita toivottiin nimenomaan opiskeluvalmiuskurssilta. Tämä vahvisti käsitystä siitä, että koulutukseen hakeutumisen väylät ovat usein monimutkaisia, eikä nuorilla välttämättä ole aina riittävästi tietoa hakuprosesseista tai siitä, mitä kouluttautuminen vaatii (Kuronen 2011, 17–20).

V2: No se (opiskeluvalmiuksien kehittäminen) vois olla ihan paikallaan sinänsä. Ne on kuitenkin semmosia asioita, mistä tosi hajanaisesti saa tietoa muualta. Ja sitten niinku jos niistä sais selkeämmän, että näinki voi tehdä niin se vois kyllä ol-

la ja auttaa minua ja montaa muutaki.

V5: Ehkä vähän niinkö tökätä oikeaan suuntaan. Ja infota asioista, sillee mie ehkä tarvisin jonku joka ois kaverina kahtomassa eri vaihtoehtoja, ja niinkö näyttämässä. Mien hirveästi niistä tiiä. Mie oon vaan kattonu että missä on mitäki.

Useimmat tutkittavista puhuivat teknisistä, opiskelustrategioihin liittyvistä tekijöistä, koulutuspolkujen selventämisestä, kouluun hakeutumisen menetelmistä ja opiskeluun liittyvien resurssien hankinnasta. Haastateltavien vastauksista nousi myös esiin, miten tärkeää nuorilla oli olla joku, joka ”tökkäsi oikeaan suuntaan”, toimi tukena ja ohjaavana henkilönä opiskelujen pariin hakeutuessa. Tässä kohtaa Eduron toiminnan taustalla kantava positiivisuus nousi selkeästi esiin: jokainen tutkittavista koki Eduron palveluista olleen hyötyä ja vieneen heitä jo nyt eteenpäin. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut selvittää, miten nuoret kokivat Eduron palvelut tai kuinka tyytyväisiä he niihin olivat.

V1: Se on varmaan että sitten ko se oma ala löytyy. Sen pitäis olla sitten helep-poa. Niin oppiminen ei sinänsä ole ollu mulle vaikeeta. Että tuota miten ne muut asiat sitten menee niin ollu vaikeampia että opiskelussa ei itessään oo ollu vaikeuksia.

Kuten V1 vastauksesta voidaan päätellä, oppimiseen vaikuttivat monet eri asiat. Siihen millainen lähestymistapa opiskelijalla oli ollut oppimiseen, saattoi vaikuttaa niin oppijan yleiset käsitykset kuin myös mentaaliset mallit. Siten opiskeluvalmiuksien tiedostaminen voi lisätä oppijoiden motivaatiota oppimista ja kouluttautumista kohtaan sekä tuoda opiskeluun rutiineja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Lonka 1997, 69; Vermunt & Vermetten 2004, 362.) Opiskeluvalmiuksilla nähtiin olevan suora yhteys myös omiin kiinnostuksen kohteisiin. Kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi, ”kun oma ala löytyy, niin sitä haluaa oppia”. Täten voidaan päätellä, että V1 koki opiskeluvalmius-käsitteen olevan lähellä myös opiskelumotivaation käsitettä.

V3: Kuhan tästä jaksaa taas jatkaa niin ehkä sitä sitten jossaki välissä pääsis sinne opiskelemaanki.

Kuten aiemminkin jo tuli esiin, opiskelun tai opintojen pariin hakeutumisen tuli niin sanotusti olla ajankohtaista, jotta opiskeluvalmiuskurssista voitiin ajatella olevan hyötyä. Opiskelemaan hakeutumisen suhteen näkökulmat vaihtelivat oman jaksamisen, elämäntilanteen ja kiinnostuksen kohteiden löytymisen välillä. Siten tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämäntilanteet olivat vaihtelevia ja tarkoituksenmukaiset palvelut olivat vielä osittain kohdentumatta. Opiskeluvalmiuskurssi suunnataan *Osaamisen vahvistamisen palveluita* käyttäville nuorille, mutta se ei myöskään poissulje kurssimateriaalien hyödyntämistä minkä tahansa palveluvaiheen asiakkaille.

Tuloksista kävi myös ilmi, että opiskeluvalmiuksien lisäksi nuorten taustoissa oli hyvin monenlaisia tekijöitä, joilla oli vaikutusta kouluun hakeutumisen suhteen. Elämänhallinnallisten seikkojen huomioiminen ja oikeanlaisten tukitoimien kohdentaminen vaikutti olevan äärimmäisen tärkeää niin nuorten kuin palvelun hyödyllisyyden näkökulmista.

V5: Niin mien välttämättä nyt jaksaa ees yrittää kouluun kun elämäntilanne on tämä. Niin ei se oo kuitenkaan niin paljon auki, että se on valmiiksi mietitty mutta mie vaan ootan että mie jaksan mennä sinne ja jaksan siellä. Että millon tästä voimaantuu.

V3: Jaksaa paremmin ko on kaverit. Sitten on niitä ei kavereita, jotka vetää sitten alaspäin. Semmonen hyvä balanssi siellä.

Koulunkäyntiin aiemmin tai sen hetkiseen elämäntilanteeseen oli voinut vaikuttaa muun muassa pitkään jatkunut kiusaaminen, oma psyykkisen hyvinvoinnin epävakaus tai myös muiden perheenjäsenten elämäntilanteet. Nämä muut tekijät voitiin ajatella kuuluvan nimenomaan elämänhallinnallisten tekijöiden joukkoon. Opiskeluvalmiuksia säätelävien oppimisstrategioiden ja elämänhallinnallisten asioiden lisäksi opiskelijan persoonallisuuden piirteiden voidaan nähdä vaikuttavan oppimiseen ja opiskelumotivaati-

oon. Opiskelijan maailmankuva on oltava riittävän eheä ja johdonmukainen sekä opiskelijan itsearvostuksen on oltava riittävä, jotta hänen on mahdollista uskaltautua kokeilemaan ja kokemaan haasteet positiivisina. (Rauste-Von Wright 2003, 80–81.) Positiivisessa mielessä perheen tuki, kaveripiiri ja Eduro-säätiön työntekijät saivat kiitosta opiskelemaan kannustamisen suhteen.

V2: ...se (valmentaja) oli kyllä semmonen, että kyllä siltä apua sai. Ja tuota, mitä tulee sitten niinku opiskeluvalmiuksiin niin kyllä nää sitten sopivasti potkii perseelle, potkasee vähän siihen suuntaan.

Ajatus Edurosta ”ponnahdusalueena” kävi toteen. Jokaisen haastateltavan vastauksista pystyi päättämään, että he kokivat Edurosta saamansa tuen ja avun hyödylliseksi. Tutkittavat puhuivat Eduro-säätiöstä ja sen työntekijöistä hyvin positiiviseen sävyyn. Oli kyseessä sitten voimaantumisen, oppimiseen liittyvien haasteiden kartoituksen tai koulutukseen hakeutumisen vaihe, oli toiminnallisen kuntoutuksen vaikutukset olleet positiivisia. Näiden tutkimustulosten avaamisen jälkeen minulle tutkijana jäi pohdittavaksi, miten opiskeluvalmiuskurssilla esiin tuotavat asiat vielä auttaisivat Eduro-säätiön asiakkaita saavuttamaan paremmin tavoitteitaan ja löytämään koulutuksellisen kiinnostuksen nopeammin – tai kun sen aika olisi. Yleisellä tasolla opiskeluvalmiuksien tiedostamisen ja kehittämisen merkityksen ymmärtäminen on tärkeää, jotta Eduron kaltaiset säätiöt ja palveluntarjoajat löytäisivät yhteisen linjan asiakkaidensa kanssa ja heidän tarpeisiinsa pystyttäisiin paremmin vastaamaan.

7 Opiskeluvalmiuskurssin kehittämistyö

Kuvaan tässä luvussa tutkimukseen liittyneen kehittämistyön keskeisempiä tekijöitä. Lähden liikkeelle tarveanalyysin ja opiskeluvalmiuskurssin tavoitteiden kuvaamisesta, jonka jälkeen siirryn tutkimuksen myötä syntyneiden tuotosten työstämisen kuvaamiseen. Tutkimusaineisto toimi perustavanlaatuisena tekijänä opiskeluvalmiuskurssin kehittämiseksi ja on mahdollistanut Eduron asiakkaiden näkemysten kuulemisen ja esiin tuomisen. Itsearviointilomakkeen ja materiaalipaketin (PowerPoint –esitys) työstäminen toteutui hyödyntäen asiantuntijuuttani ja tutkimustuloksia.

7.1 Tarveanalyysi ja opiskeluvalmiuskurssin tavoite

Kuten jo aiemmin luvussa 5.3 kerroin, tarveanalyysi lähti liikkeelle käymistämme sähköpostiviestikeskusteluista Hanna Ilolan kanssa. Keskustelut sisälsivät ajatuksia tutkimuksen tarkoituksesta ja sen tarpeesta Eduro-säätiölle. Lisäksi kaikki tiimipalaverit toimivat osana tarveanalyysiä, aina siihen pisteeseen saakka, kun tutkimuksen toteutuksesta sovittiin tarkemmin. Tarveanalyysin toteutus tapahtui siis minun ennakkokäsitysten, asiantuntijuuden ja eritoten yhteistyön seurauksena, missä moniammatillisuuden keinoin pyrittiin kartoittamaan sen hetkistä tarvetta opiskeluvalmiuskurssille.

Tarveanalyysin myötä tutkimuksen kohderyhmä tarkentui, tutkimuksen tuotosten muoto varmistui ja palvelukokonaisuuden kehittäminen nousi tärkeimmäksi tavoitteeksi. Tarveanalyysin jälkeen pystyin tutkijana aloittaa tutkimuksellisten toimenpiteiden kuten tutkimusongelmien muotoilemisen, haastattelukysymysten laadinnan ja tutkimuksen kohderyhmän valinnan. Tämän tarvekartoituksen myötä minulla oli tutkijana käsitys siitä, mikä on tutkimukseni ja ennen kaikkea yhteistyössä kehittämämme opiskeluvalmiuskurssin tarkoitus.

Opiskeluvalmiuskurssi tulee olemaan siis osa Eduron *Osaamisen vahvistamisen palveluita*. Tarkemmin ottaen se tulee kuulumaan *Koulutusvalmennuksen ja Opinnoillistamisen* osa-alueisiin, mutta kurssimateriaalien hyödynnettävyys on Eduron työntekijöiden päätettävissä. Täten he voivat käyttää materiaaleja missä tahansa työhönsä liittyvässä

yhteydessä, eikä niihin tarvittavia käyttöoikeuksia tarvitse erikseen anoa. Opiskeluvalmiuskurssin tavoite kokonaisuudessaan on antaa tietoa ja valmiuksia oppimiseen liittyen, auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia valmiuksiaan ja vahvuuksiaan oppimisen saralla sekä tuottaa opiskelijalle kokonaisvaltainen käsitys siitä, mitä opiskelu eri oppilaitoksissa voi pitää sisällään ja millaisia resursseja opiskeleminen vaatii. Tällä tähdätään siihen, että asiakas hyötyisi kurssista niin, että hän löytäisi itselleen opiskelupaikan, jatkaisi loppuun kesken jääneitä opintojaan sekä yleisesti ottaen kehittäisi omia oppimisen taitojaan ja opiskeluvalmiuksiaan.

Kurssin kehittämisen ideologisenä tausta-ajatuksena on toiminut Kuntoutussäätiön (2006 – 2010) *Opi oppimaan* –projekti, minkä pääasiallisena tavoitteena oli kehittää palveluita aikuisille ja nuorille, joilla oli oppimisvaikeuksia. (Ilola 2015.) Hankkeen tavoitteena oli myös muokata olemassa olevia palveluita kohderyhmää paremmin vastaaviksi ja kehittää myös aivan uusia työskentelymalleja. Kuntoutusmallien kehittämisessä käytettiin samaan tapaan hyväksi laadullista tutkimusta, kuten tässäkin tutkimuksessa, mutta tutkimuksen kohderyhmänä oli etenkin oppimisen vaikeuksia omaavat henkilöt. (Kuntoutussäätiö 2016.)

7.2 Opiskeluvalmiuskurssille suunnatut tuotokset

Jotta Eduron asiakkaiden yksilöllisiin tarpeisiin voidaan vastata, tulee kaiken toiminnan olla asiakaslähtöistä. Tarpeiden vastaamiseen on myös tämä tutkimus pyrkinyt itsearviointilomakkeen ja materiaalipaketin kehittämisen osalta. Niiden tarkoitus on tukea opiskeluvalmiuksien kehittämiseen osallistuvien henkilöiden ominaisuuksia, vahvuuksia ja antaa realistista, mutta positiivista kuvaa kyseisen henkilön valmiuksista jatkaa opintojaan, hakeutua uusien opinahjojen pariin tai hyödyntää opiskeluvalmiuksiaan yleisesti ottaen myös elämänhallinnan eri osa-alueilla.

Materiaalipaketin ja itsearviointilomakkeen työstäminen lähti liikkeelle tarveanalyysiin palaamisesta ja johtopäätösten työstämisestä. Lisäksi tutkijana minulla oli näkemys siitä, mitä oppimiseen liittyvistä strategioista ja oppimistyyleistä halusin materiaaleissa hyödyntää. Tähän vaikuttivat tutkimuksen tulokset, Eduron näkemykset ja myös henki-

lökohtainen asiantuntijuuteni erityispedagogiikan opinnoista.

Tutkimustulokset suuntasivat kurssin kehittämistyötä seuraavin tavoin. Vastauksista nousi esiin ajatuksia liittyen opettajaan tai kurssin pitäjään liittyen, oppimiskäsityksiin nivoutuen, tietämyksestä oppimisstrategioista ja –tyyleistä sekä yleisemmin ottaen koulutuskäytäntöihin liittyen. Tutkijana minun tehtäväni oli löytää kaikkein oleelliset asiat palvelun kehittämisen hyödyllisyyden näkökulmasta. Vaikkakaan tutkimusaineisto ei ollut kovin laaja eikä tulokset siten yleistettävissä, antoi aineisto kuitenkin perustavasta laatuista tietoa siitä, miten heterogeeniselle ryhmälle opiskeluvalmiuskurssi tulisi olemaan kohdennettu. Tuloksista kävi myös ilmi, että vastaajat eivät olleet kouluaikoinaan kokeneet riittävästi osallisuuden kokemuksia tai etteivät olleet tunteneet kuuluvansa kouluyhteisöön. Tämän asian on tarkoitus olla toisin Eduron palveluissa: vastata asiakaskäytäntönsä tarpeisiin ja ottaa asiakkaat mukaan toiminnan kehittämiseen.

Lisäksi tutkijana kiinnitin huomiota siihen, miten haastateltavat kertoivat oppimisen tavoistaan ja niihin liittyvillä näkemyksillä oli myös merkitystä kurssikokonaisuuden suhteen. Näkemykset opettajan avoimuudesta ja kyvystä haastaa oppilaitaan koettiin myös merkitykselliseksi. Keskustelemaan opetustyylin koettiin syventävän oppimista ja antavan mahdollisuuksia oppilaiden osallistumiseen. Vaikkakaan Eduro ei ole institutionaalinen koulu, on Eduron tarjoamien palveluiden tärkeää olla ajanhermolla ja hyödyntää asiakkailleen sopivia koulutusmenetelmiä.

Opiskeluvalmiuskurssin tavoite on myös tarjota informaatiota opiskeluun ja koulututtamiseen liittyen. Tarjota asiakkailleen sellaista tietoa, mitä he eivät ole välttämättä missään muualta aiemmin saaneet. Jokainen Eduron asiakas on yksilö, jonka tarpeet, vaatimukset ja toiveet ovat erilaisia. Omia tietojaan ja taitojaan ensisijaisesti kartoittamalla asiakas voi päästä jyvälle asioista, mihin omia resurssejaan on järkevää kohdentaa. Opiskeluvalmiuskurssin tavoite ohjata nuoria löytämään omat vahvuutensa ja yksilölliset keinonsa opiskelussa, voi siten tukea asiakkaiden tarpeita. Sitä, että haastateltavat osasivat kertoa näkemyksistään opiskeluvalmiuksista ja niiden kehittämisestä voidaan pitää opiskeluvalmiuskurssin lähtökohdaksi. Palvelun tarjoamisen hyödyllisyyden näkökulmasta nuori on silloin oikeassa paikassa, oikeaan aikaan, jos todella kokee olevansa

motivoitunut parantamaan omia opiskelutaitojaan, jatkamaan kesken jääneitä opintojaan tai aloittamaan uudet opinnot.

Lisäksi tutkittavien koulumuistokuvailuista kävi ilmi, kuinka tärkeää tuen saaminen erilaisissa oppimiseen liittyvissä tilanteissa on. Kuten Lämsä ja Takalakin (2009, 208) toteavat, tukea ja ohjausta tarvitsee opinnoissaan jokainen. Tämän seikan esiintuominen myös opiskeluvalmiuskurssilla ja siihen liittyvissä asioissa, on varmasti ensiarvoisen tärkeää myös opiskeluvalmiuksia kehittäessä. Kuitenkaan erilaisista tuen muodoista tai tukimuotojen saamisesta kertominen ei kuulunut oleellisena osana työstämiini materiaaleihin.

Eduron asiakkaat ovat yleisesti ottaen hyvin heterogeeninen ryhmä, joten tämä asia tuli myös ottaa huomioon materiaaleja suunnitellessa. Lisäksi materiaalien käyttäjien kohderyhmä oli selkeästi rajattu *Osaamisen vahvistamisen* palvelukokonaisuuteen, mikä helpotti työtäni sen suhteen, ettei esimerkiksi itsearviointilomakkeen tarkoitus ollut kartoittaa kaikkea mahdollista. Lomakkeen ulkoasun suunnittelussa pyrin selkeyteen ja helppouteen täyttää sitä sekä valitsin fonttikooksi 14 ja fontiksi Arialin erityisopetuksen suositusten mukaisesti. (Kuntoutussäätiö 2016.) Lomaketta laatiessani pyrin rakentamaan kysymykset arvioitavan henkilön vahvuuksiin keskittyen.

Ruohosen (1999, 100) mukaan opiskelijat oppivat itsesäätelyn ja strategioiden muotoja muun muassa siten, että heille annetaan siihen liittyvää ohjausta. Tähän myös opiskeluvalmiuskurssilla tähdätään. Strategioiden opettamiseen tulee liittää paitsi itsesäätely- ja hallintastrategioiden kehittämistä, myös arvojen ja uskomusten tarkastelua. Itsearviointilomakkeen tavoitteena on siten kartoittaa sitä, millaisia oppimisstrategioita ja –tyylejä asiakas käyttää, miten hän jäsentää oppimistaan ja millaisia opiskeluun liittyviä resursseja opittavaan asiaan on mahdollista ja hyödyllistä käyttää (liite 4).

Materiaalipaketti taas antaa yleisemmällä tasolla tietoa oppimisesta, opiskelustrategioista ja –tyyleistä, vinkkejä opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisesta ja resurssien hyödyntämisestä. Kurssimateriaalia on mahdollista täydentää Eduron jo valmiina olevilla materiaaleilla ja tulevaisuudessa laajentaa pakettia tarpeen mukaan. Materiaalipaketin

tavoitteena on saada myös asiakkaat osallistumaan opiskeluun liittyvään keskusteluun ja sitä kautta tuomaan ajatuksiaan esille siitä, millaisia haasteita he kohtaavat opinnoissaan. (ks. liite 5)

8 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa kehittää opiskeluvalmiuskurssi heidän asiakkaidensa vastaamiin tarpeisiin. Kyseessä oli kasvatustieteellinen design-tutkimus, minkä tuotoksena syntyi oppimiseen, oppimisstrategioihin ja –tyyleihin sekä yleisemmin opiskeluun liittyvä materiaalipaketti sekä opiskeluvalmiuksia kartoittava itsearviointilomake. Tutkimus on ollut kokonaisvaltaista tiedon hankintaa eettisten periaatteiden mukaisesti ja aineisto on hankittu luonnollisissa olosuhteissa eikä tutkimuksen lähtökohtana ole ollut teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi ym. 2007, 160; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Eduron asiakkaiden näkemyksiä opiskeluvalmiuksien kehittämisen tarpeellisuudesta. Tutkimuksen pääongelmaan vastaaminen tapahtui etsimällä haastatteluaineistosta sellaisia näkemyksiä, joissa nuoret kertoivat oppimistyyleistään ja –valmiuksistaan sekä opiskeluvalmiuksien kehittämisestä. Oleellista oli myös tulkita nuorten vastauksia siitä, mitä he toivovat saavansa opiskeluvalmiuskurssilta. Vastaamalla näihin kysymyksiin pystyin tekemään yhteenvedon siitä, miten Eduron asiakkaiden opiskeluvalmiuksia tulisi kehittää, jotta ne palvelisivat nuorten tarpeita.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskeluvalmiuksien tiedostamista, ylläpitämistä ja kehittämistä pidettiin tärkeänä ja tutkimuksen pohjalta luotu opiskeluvalmiuksia kartoittava itsearviointilomake sekä materiaalipaketti tulevat siten konkreettiseen tarpeeseen. Lisäksi materiaaleista on hyötyä myös työntekijöiden ohjauksellisesta näkökulmasta. Materiaalien käyttöönotto mahdollistaa asiakkaan vahvuuksien, tietojen ja taitojen ylläpitämistä ja kehittämistä Eduro-säätiön tavoitteiden mukaisesti. Täten Eduro vahvistaa asemaansa asiantuntijaorganisaationa, jonka palvelut toimivat ponnahduslautana tulevaisuuteen asiakkaidensa yksilölliset tarpeet huomioiden.

Tulokset vahvistivat myös jo olemassa olevia ajatuksia siitä, että Eduron asiakkaiden opiskeluvalmiuksien kirjo on moninainen ja ettei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa oppia tai kokea opetusta. Tuloksista kävi myös ilmi, että nuoret näkevät opiskeluvalmiuksien

tiedostamisen ja kehittämisen merkityksellisenä asiana elämänhallinnallisten taitojen ohella. Tutkittavat tiedostivat osittain omat oppimisen strategiansa ja –tyylinsä pääpiirteittäin sekä opiskeluvalmiuksien tiedostamista pidettiin kouluun hakeutumisen ja siellä pysymisen edellytyksenä. Asiakkaat toivoivat saavansa opiskeluvalmiuskurssilta ohjausta ja tukea niin teknisiin opiskelustrategioihin liittyviin asioihin kuin myös henkilökohtaista tukea opinnoissa edistymiseen.

Nuorten näkemykset koulumuistoista, oppimaan oppimisesta ja oppimisen tavoista linkittyivät koulumaailmoihin, joissa pääsääntöisesti oli näkynyt behavioristinen tai sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Nuoret tiedostivat tapansa oppia pääpiirteittäin, mutta viittauksia siihen, että näitä tapoja olisi voinut hyödyntää kouluaikoina tai että oman oppimistyylin löytämiseen olisi kannustettu, ei tämä tutkimus osoittanut. Tutkimustuloksista voitiin kuitenkin tehdä johtopäätös, että opiskeluvalmiuksia kehittävälle toiminnalle on tarve ja omien valmiuksien arvioiminen voisi toimia oppimista edistävänä tekijänä. Nuorten näkemykset osoittivat, että kouluttautuminen on tärkeää. Opiskeluvalmiuksien tiedostamista ja kehittämistä pidettiin tärkeänä etenkin, jos oppimiseen liittyi ongelmia tai koulussa ei ollut pärjännyt.

Haastateltavien vastaukset myös osoittivat, että he olivat kokeneet Eduron työntekijöiltä saaneensa tuen ja avun hyödylliseksi. Eduro-säätiöstä puhuttiin positiiviseen sävyyn. Oli nuorten käyttämissä palveluissa ollut kyse voimaantumisen, oppimiseen liittyvien haasteiden kartoituksen tai koulutukseen hakeutumisen vaihe, olivat toiminnan vaikutukset olleet positiivisia. Näiden tutkimustulosten avaamisen jälkeen minulle tutkijana jäi pohdittavaksi, miten opiskeluvalmiuskurssilla esiin tuotavat asiat vielä auttaisivat Eduron asiakkaita saavuttamaan paremmin tavoitteitaan ja löytämään koulutuksellisen kiinnostautumiskohtansa nopeammin – tai kun sen aika olisi.

Aaltosen, Bergin ja Ikäheimon (2015, 129) tutkimuksen mukaan koulutuksellisesti tai työstä syrjäytyneet ovat usein muita ikätovereitaan heikommassa asemassa ja tarvitsevat elämänhallinnallisten sekä koulutuksellisten tilanteiden parantamiseen myös työllistymistä edistäviä palveluita. Tämän tutkimuksen mukaan syrjäytymisen uhka oli ollut havaittavissa jo tutkittavien peruskouluaikoina. Tämä sai minut tutkijana pohtimaan

myös sitä, missä määrin koulutuksellista syrjäytymistä ehkäiseviä toimenpiteitä oli kehitetty tai missä määrin koulu oli vastannut heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa? Nämä näkemykset herättivät myös ajatuksia siitä, millaisia seurauksia saattoi olla osallistumattomuudella ja miten syrjäytymistä itseään toteuttava ennuste toteutui.

Yleisesti ottaen kouluttautumisen tulisi taata jokaiselle koulutukseen hakeutuvalle riittävä pätevyys ratkaista paitsi työssään myös elämässään eteen tulevia ongelmia ja toteuttaa toimintaansa sellaisin keinoin, joiden merkityksen hän itse ymmärtää. Tämä edellyttää, että opetus-oppimisprosessit hahmotetaan ihmisten toimintaprosesseiksi. Tällöin voidaan analysoida ja reflektiivisesti arvioida, miten koulutustoiminta parhaiten johtaa tavoiteltujen elämisen ja ammattivalmiuksien hallintaan. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 13.)

Tutkimusta rajoittivat Eduron tavoitteet ja aikataulu opiskeluvalmiuskurssin kehittämiseksi. Tutkimus keskittyi ainoastaan kartoittamaan opiskeluvalmiuskurssin tarpeellisuuden sekä materiaalien kehittämislähtökohdat. Lähestymistapa tuotti tietoa, joka mahdollisti Eduron palvelukokonaisuuteen kuuluvan opiskeluvalmiuskurssin kehittämisen. Varovaisuutta tulisi kuitenkin noudattaa yleistettäessä tutkimuksen tuloksia, sillä tutkimuksen aineisto koostui henkilökohtaisista haastatteluista ja sitä kautta henkilökohtaisista kokemuksista ja tarpeista koskien opiskeluvalmiuksia. Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta harvemmin tehdään päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi ym. 2007). Näin oli myös minun tutkimuksessani. Jos tavoitteenani olisi ollut tehdä yleisesti pätevä tutkimus, olisin tehnyt tutkimusmenetelmällisesti erilaisia valintoja.

Aineiston keruutapaa pohtiessani oletin, että nuoret eivät koe omaa elämäänsä koskeviin kyselyihin vastaamista erityisen houkuttelevana, sillä henkilökohtaisten asioiden jakaminen saatetaan kokea kiusallisena. Lisäksi lastensuojelun ja mahdollisesti Kelan, työ- ja elinkeinotoimiston sekä toimeentulotuen asiakkaina nuoret voivat olla erilaisten lomakkeiden täyttämisen kyllästämiä. Näihin instituutioihin liittyvien ja velvoitettujen asiapapereiden rinnalla vapaaehtoinen kyselylomake oli helppo sivuuttaa. Kyselytutkimuksella aineistosta olisi tullut runsaampi, mutta silloin henkilökohtaisilla kokemuksilla ”herkuttelu” olisi jäänyt vähemmälle. Vaikka haastateltavia olikin vain viisi, toivat he

jokainen oman erilaisen näkemyksensä esiin. Huomionarvoista tässä tutkimuksessa oli se, että Eduron asiakkaat pääsivät osallistumaan opiskeluvalmiuskurssin kehittämiseen kertomalla näkemyksiään kouluttautumisesta, omista oppimistavoistaan ja valmiuksistaan sekä siitä, miten näitä asioita voisi heidän näkökulmistaan kehittää.

Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen tekeminen oli minulle tuttua jo kandidaatin tutkielmastani, eikä haastattelutilanteisiin liittynyt mitään tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttavia asioita. Koin, että haastattelutilanteet olivat niin minulle kuin haastateltaville luontaisia eikä kumpikaan osapuoli jännittänyt niitä sen kummemmin. Koska ensimmäinen haastattelu toimi niin sanottuna koehaastatteluna, tein joitain muutoksia haastattelurunkoon sen jälkeen. Toimin näin, koska haastattelut tuli suorittaa hyvin nopealla aikataululla eikä esihaastatteluun ollut mahdollisuutta myöskään Eduron asiakaiden aikataulujen osalta.

Myös haastateltavien valinta oli tutkimuksen kulkuun ja pätevyyteen vaikuttava asia. Toisaalta juuri valittua kohdejoukkoa yhdistivät seuraavat asiat: Eduro-säätiön asiakas, nuorten palveluita ja sillä hetkellä tai lähitulevaisuudessa *Osaamisen vahvistamisen palveluita* käyttävä paikkakunnalla asuva henkilö. Tämä teki mahdolliseksi vain tietyn, kohdennetun joukon valitsemisen tutkimukseen. Aineistoa voitiin pitää myös suhteellisen kattavana siitä syystä, että jokainen haastateltava toi oman näkemyksensä asioista yksilöllisesti ja vahvasti esiin. Haastatteluajankohtien spekulointia voi jatkaa loputtomiin, samoin pohdiskelua siitä, miten eri haastateltavat olisivat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun. Pidin kuitenkin tärkeänä, että haastattelut tapahtuivat Eduron tiloissa, mikä olivat nuorille tuttuja ja haastattelutilanteista pyrin olemuksellani ja tilaan asettumisella luomaan mahdollisimman rennon tunnelman.

Koska tutkimukseni aineisto koostui vain viiden Eduron asiakkaan haastatteluista, eivät tulokset ole suoranaisesti yleistettävissä, mutta niitä voidaan käyttää vertailukohteina mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Kyseessä on tapaustutkimuksen piirteitä omaava työ, jonka alkuperäinen idea lähtikin liikkeelle juuri Eduron tarpeesta opiskeluvalmiuskurssille ja siihen liittyvien materiaalien valmistamiselle. Aineiston tarkoitus ei ollut tässä tutkimuksessa tuottaa yleisesti päteviä ja yleistettäviä tutkimustuloksia, mitä periaattei-

den työstäminen vaatisi (Plomp 2010, 13–17). Kuitenkin aineistosta nousseet teemat olivat helposti liitettävissä yleisiin oppimisen teorioihin ja oppimiskäsityksiin. Haastattelutilanteissa herkullista oli myös se, että vaikka haastattelun teemat olikin etukäteen mietitty valmiiksi, saattoi keskustelun edetessä esiin nousta asioita, joita ei odotettu nousevan.

Moniammattillisuuden hyödyntäminen oli mielestäni äärimmäisen tehokas tapa toimia yhteisen asian eduksi. Tämän tutkielman myötä yhteistyö Eduro-säätiön kanssa toteutui vain minimaalisilta osin, mihin vaikutti se, että kyseessä oli pro gradu –tutkielma. Tulevaisuutta silmällä pitäen uskon, että jatkotutkimukset tähän tutkimukseen viitaten voisivat myös mahdollistaa yhteistyön syventymisen ja tutkimusotteen laajentamisen. Uskon, että design-menetelmä on tulevaisuuden tutkimusmenetelmä myös kasvatustieteissä sen moniammattillisuutta hyödyntävän ja käytännön ongelmiin vastaavien menettelytapojen vuoksi. (Richey & Klein 2007, 146.) Lisäksi menetelmä mahdollistaa tieteenrajoja kokeilevan tavan yhdistää esimerkiksi kasvatustieteellistä aineistoa sosiaalitieteelliseen kontekstiin. Ehkäpä ehdotukseni jatkotutkimusmenetelmäksi voisi olla myös toimintatutkimus, missä toimintaa tutkittaisiin siinä kontekstissa, missä se tapahtuu ja kehitystyötä arvioitaisiin samanaikaisesti.

Luokanopettajaopiskelijan ja ennen kaikkea erityispedagogiikkaa laajana sivuaineena lukeneen näkökulmasta olin onnekas, kun pääsin toteuttamaan tämäntyylistä tutkimusta asiantuntijaorganisaatiossa, jossa kehitystyötä tehdään jatkuvasti ja valikoimaa tutkimusaiheeksi oli valmiina jo olemassa. Tutkijana tein lopullisen päätöksen sen suhteen, millaisiin aikarajoitteisiin tutkimukseni rakentuu ja miten pitkälle aion analyysin viedä. Yhteistyö lisäsi tutkimuksen tasoa ja tutkimustulosten hyödynnettävyyttä (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53).

Haastavinta tutkimuksen tekemisessä oli tutkimustulosten objektiivinen tarkastelu ja aineiston tulkinta. Pyrin aineistoa tulkitessani selkeyteen ja nostamaan aineistosta esiin tutkimuksen tavoitteen kannalta oleellisimmat seikat. Minun oli myös pohdittava, miten tutkijana olin voinut vaikuttaa saamiini tuloksiin esimerkiksi haastattelussa käyttämäni sanallisten ilmausten myötä, ja miten asioiden ymmärtäminen ja tulkinta vaikuttivat

tutkimuksen kulkuun. Haastavuutta lisäsi myös se, että design-tutkimusmenetelmän mukaisesti oppimista tulisi tapahtua kaikkien tutkimuksen kehittämistyöhön osallistuvien kesken, joten tämä asia jäi vielä alkutekijöihin. Koin yhteistyön Eduron kanssa kuitenkin luontevaksi ja toivon, että tämä tutkimus myös antaa heille eväitä tärkeään askastyöhönsä.

Tutkimuksen pätevyyttä arvioitaessa on huomioitava se, millaisella alueella tieto on käytettävissä, keille tutkimuksen luotettavuudesta perustellaan ja minkälaista toimintaa tutkimuksen varaan perustetaan. Oleellisinta on tarkastella, tutkiiko tutkimus sanomaansa asiaa, onko käsitteet ja määritelmät kuvattu riittävän perusteellisesti ja onko analyysivaiheista saatu tieto loogisesti perusteltua ja päteekö se siinä kontekstissa, missä se on tuotettu. Jälkeenpäin, nämä kaikki kuvatut vaiheet tehneenä, voin todeta vastanneeni tutkimukselle esittämiini kysymyksiin. Ennen kaikkea tutkimuksen pääongelmaan: *Miten Eduron asiakkaiden opiskeluvaiheita tulisi kehittää, jotta ne palvelisivat nuorten tarpeita?* Tutkimuksessani reliabiliteettiä ja validiteettiä (ks. Hirsjärvi ym. 2007) vaikutti myös se, miten materiaalipaketti ja itsearviointilomake otetaan käyttöön ja koetaanko niistä olevan hyötyä. (Ronkainen ym. 2013, 130–131; 135.)

Kuten Guest ym. (2012, 242) toteavat, on tärkeää tutkimusta tehdessään pohtia, kenelle sitä tekee ja kuka tutkimusta mahdollisesti lukee. Pidin tämän mielessäni ennen kaikkea aineistoa analysoidessani, jotta perustelut ja tuloksista tehdyt johtopäätökset vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimukseni tarkoitusta. Tein tutkimusta lähtökohtaisesti omista kiinnostukseni kohteista käsin, mutta tutkimuksen tekemiseen oli myös Edurolla iso merkitys. Tein työtä Eduron palveluiden kehittämiseksi ja laajemmassa kontekstissa syrjäytymisen ilmiön supistamiseksi. Koen tutkimuksellani olleen yleishyödyllistä merkitystä ja samanlaisia tuntemuksia toivoisin kaikille muillekin pro gradu –työn tekijöille.

Tutkijapositioni oli tässä tutkimuksessa objektiivinen, mihin pyrin etenkin aineistolähtöisellä tutkimustavalla ja tavassani edetä aineisto edellä. Aineistoon tutustumisen ja sen analysoimisen myötä tutkimuksen viitekehys tarkentui ja tällöin teorian liittäminen aineistosta nouseviin havaintoihin tapahtui vasta aineiston järjestämisen ja teemoittelun

jälkeen. Täten pyrin minimoimaan myös teoreettisten ennakkokäsitysten vaikutuksen tulososioon. Tutkijana roolini opiskeluvälmiyskurssin materiaaalipaketin ja itsearviointilomakkeen valmistajana ei ole voinut olla täysin objektiivinen, sillä kasvatustieteellinen asiantuntijuuteni vaikutti taustalla. Olisi mielestäni hyödytöntä tuottaa materiaalia, jossa tämä asiantuntijuus ei näkyisi, vain sen perusteella, ettei se ole tutkijalle sopivaa.

Hirsjärveä, Remestä ja Sajavaaraa (2007, 24) lainaten ”tutkimus tuli suunniteltua, toteutettua ja raportoitua yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.” Huomionarvoista tässä tutkimuksessa myös tutkimuksen pätevyyden kannalta oli Eduron asiakkaiden mahdollisuus osallistua palveluiden kehittämiseen tutkimukseen osallistumalla. Näin nuorten ääntä saatiin kuuluviin ja opiskeluvälmiyskurssin tavoitteet kohdennettua juuri heidän tarpeisiinsa. Eduro-säätiölle tutkimuksella oli merkitystä palvelun kehittämisen hyödyllisyyden näkökulmasta ja yleisesti ottaen toiminnan kehittämisessä. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 54.) Tämän tyyppisillä yhteistyössä tehtävillä tutkimuksilla on mahdollisuus solmia mielenkiintoisia suhteita työllistymistä ajatellen ja ennen kaikkea toimia syrjäytymistä ehkäisevien palveluiden kehittämisessä.

Pernaan ja Akselan (2013, 40) mukaan tutkimuksellisen kehittämistyön suurimpia haasteita ovat monimutkainen ja avoin kehittämiskonteksti, minkä vuoksi tutkimuksen koordinointi ja dokumentointi on haastavaa. Tämä asettaa oman haasteensa tutkijalle raportoinnin suhteen – kaikesta mahdollisesta tuli pystyä kirjoittamaan ja avaamaan, mitä missäkin vaiheessa on tehnyt. Näin myös toteavat Barab ja Squire (2004, 4) sekä lisäävät niin sanotun toimeksiannon lisäävän tutkimuksen tekemisen haasteellisuutta: tutkijan tulee toteuttaa tutkimus ja tehdä oleelliset johtopäätökset niin, että niistä hyötyy mahdollisimman moni. (Hirsjärvi ym. 2007, 150–152; Metsämuuronen 2003, 22–23.) Tutkimuksessani yks tärkeimmistä valinnoista koski sitä, millä tavoin pyrin tutkimuksellani vaikuttamaan ja etsimään sovelluskohteita, ovatko nämä asiat edes mahdollisia ja pystyykö tutkimuksen tuloksia hyödyntää esimerkiksi jokin toinen taho. (Pietarinen 2002, 59; Risteli 2002, 329.)

Päädyin design-tutkimusmenetelmään juuri siitä syystä, että minulla oli mahdollisuus toteuttaa työ yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa. Tutkimuksen myötä tehdyt johtopäätökset opiskeluvalmiuskurssin tarpeesta ja kurssia varten valmistetut materiaalit tulevat konkreettisesti käyttöön ja siten voidaan yhdenlaisen uuden innovaation todeta syntyneen. Yleisesti ottaen tieteenalojen metodologiat ovat suhteellisen vakiintuneita, eikä niitä varsinaisesti tarvitse kyseenalaistaa. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 85). Design-tutkimus on aina tiettyyn kontekstiin liittyvää ja tiettyihin tarpeisiin paneutuvaa tutkimusta. Niin myös tämä tutkimus tehtiin tietynä aikana, tietyllä tutkimusjoukolla. Design-tutkimus on tutkimusmenetelmänä kasvatustieteissä suhteellisen uusi ja tästä syystä se on saanut paljon kritiikkiä. (Design-Based Research Collective 2003, 5; Richey & Klein 2007, 65; Plomp 2010, 17.) Lisäksi tutkijan rooli design-menetelmässä on moninainen: tutkia, oppia ja kehittää samanaikaisesti niin, että tutkimukselliset seikat käyvät toteen ja tutkimuksesta saadaan pätevä (Plomp 2010, 30).

Yleisellä tasolla opetukseen ja kouluttautumiseen liittyvien innovaatioiden kehittäminen voi olla haastavaa, mutta onnistuessaan se palkitsee niin kehittäjät kuin tavoiteryhmänsäkin. Kehitystoimintaan liittyy usein joustavuus ja uusille lähestymistavoille on oltava sijaa – kuten myös opetusta ja kouluttautumista palveleville innovaatioille. (Rissanen 2013, 158.) Täten tutkimus ohjasi pohtimaan myös sitä, millaisia muunlaisia keinoja syrjäytymisen ja ennen kaikkea koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn on olemassa ja miten eri organisaatiot yhteistyössä voisivat osaamistaan laajentaa.

Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa arvioida opiskeluvalmiuskurssin toimivuutta ja miten Eduro-säätiön asiakkaat kokevat sen hyödyllisyyden tulevaisuuden suunnitelmiensa valossa. Miten paljon opiskeluvalmiuksien kartoittamisesta ja kehittämisestä on asiakkailla hyötyä ja miten hyödyllistä Eduron on jatkossa panostaa kyseiseen palveluun. Olisi myös kiinnostavaa vertailla eri palveluntuottajien opiskeluvalmiuskurssien sisältöjä ja niiden vaikuttavuutta nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Jatkotutkimusehdotukseni voisi koskea myös design-periaatteiden työstämistä ja siten tutkimuksen aineisto, teoreettiset käsitteet tai mallit soveltuisivat muiden tapausten selittämiseen jossakin samantyyppisessä kontekstissa (Ronkainen ym. 2013, 145). Periaatteet voisivat syntyä jatkotutkimuksen myötä (Pönkä 2008), jossa esimerkiksi luomaamme

opiskeluvalmiuskurssia kokeiltaisiin käytännössä ja siitä kerättäisiin palautetta osallistujilta. Täten design-menetelmällä tuotettua tutkimustietoa kokeiltaisiin käytännössä ja design-periaatteilla olisi mahdollista vastata tutkimuksen design-ongelmaan.

Olisi myös mielenkiintoista tarkastella, miten Eduron palvelut vastaavat heidän asiakkaidensa tarpeita ja miten heidän toimintansa pystyy vastaamaan haasteeseen syrjäytymisen ehkäisyssä ja korjaavissa toimenpiteissä. Kiinnostukseni syrjäytymisen ilmiöön oli olemassa jo ennen tämän tutkimuksen tekemistä, mutta myös motivaatio tutkia syrjäytymisen ilmiötä laajemmassa kontekstissa kiinnostaa nyt yhä enemmän. Parhaimmillaan tällaisen tutkimuksen tekeminen lisää kasvatustieteellistä tietoa sosiaalitieteellisessä kontekstissa ja hyödyttää sekä työn tekijää että tilaajaa. Lisäksi tutkimukseni voi avata mahdollisuuksia moniammatillisen yhteistyön lisäämiselle ja asiantuntijuuden laajentamiselle. Suomessa tarvitaan laadullista tutkimusta koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisykeinoista ja sitä myöten lisäkoulutusta peruskoulussa opettaville luokanopettajille sekä –opiskelijoille.

Lähteet

Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. 2015. Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura.

Aksela, M. & Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus pro gradu –tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa: J. Pernaa (toim.). Kehittämistutkimus opetusallalla. (181–195) Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Barab, S. & Squire, K. 2004. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), (1–14).

Brown, A. L. 1992. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). (77–101).

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Denning, P. J. 2012. Innovating the future: From ideas to adoption. *The Futurist*, Jan-Feb, 41–45.

Design-Based Research Collective 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Viitattu 26.11.2015
<http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>

Eduro-säätiö 2016. Osaamisen vahvistamisen palvelut. Viitattu 20.1.2016, 2.2.2016 & 23.3.2016
http://www.eduro.fi/fi/palvelut/osaamisen_vahvistamisen_palvelut/ &
<http://www.eduro.fi/fi/palvelut/>

Entwistle, N. J. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

Finlex HE 357/2014. Viitattu 9.2.2016
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140357>

Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. 2012. *Applied thematic analysis*. Los Angeles: Sage.

Harmanen, R. 2015. Suullinen tiedonanto, 13.4.2015. Eduron toiminta ja tavoitteet.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
Hytinkoski, T. & Kiviharju K. 2008. *Lukivaikeudet nuorten koulutuksessa*. Teoksessa:

E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. (108–118) Wsoy Oppimateriaalit.

Ikonen, O. 2003. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Sisällölliset opetussuunnitelmat ja opetus. (13–21) Opetus 2000. Jyväskylä PS-kustannus.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ilola, H. 2015. Suullinen tiedonanto, 28.12.2015. Opiskeluvalmiuskurssin tavoite.

Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. (40–50) Opetushallitus.

Juuti, K. & Lavonen, J. 2013. Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa: J. Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. (45–65) Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaikkonen, L. 2008. Yksilöllisen oppimisen ja erityisopetuksen lähtökohtia ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. (28–45) Wsoy Oppimateriaalit.

Kallio, P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa: Reivinen, J. & Vähäkylä, L. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. (69–87) Helsinki: Gaudeamus.

Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa: Alatalo, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H (toim.). Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?. (115–121) Helsinki: Sitra.

KELA 2016. Oma väylä –hanke kehittää neuropsykiatrista kuntoutusta. Viitattu 5.2.2016 <http://www.kela.fi/omavayla>

Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Turun yliopisto: Tammisaaren kirjapaino.

Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. 2011. Experiental Learning Theory: Previous Research and New Directions. Case Western Reserve University. Teoksessa: Sternberg, R. & Zhang, L-F. 2011. Perspectives on thinking, learning and cognitive styles. (227–275) New York: Routledge.

Kolb, D., Rubin, I. & Osland, J. 1991. Organisational behaviour – experiental approach. Prentice-Hall.

Kuntoutussäätiö 2016. Opi oppimaan – Tukea ja palveluita nuorten ja aikuisten oppi-

misvaikeuksiin. Viitattu 20.1.2016 & 5.2.2016
http://www.kuntoutussaatio.fi/files/305/Tukea_ja_palveluita_nuorten_ja_aikuisten_oppimisvaikeuksiin.pdf

Kuorelahti, M. & Viitanen, R. 1999. Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun -nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n julkaisuja Nro 14. Helsinki: Nykypaino.

Kuronen, I. 2011. ”Mun kompassin neula vaan pyörii” Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto.

Kähkönen, S. 2016. Kirjallinen tiedonanto, 16.3.2016. Eduro-säätiö.

Köngäs, M. 2008. Kielitaitoa kaikille. Teoksessa: E. Honkanen, L. Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. (85–97) Wsoy Oppimateriaalit.

Liimatainen-Lamberg, A-E. & Uotinen, S. 1996. Tavoitteet ja käsitteiden määrittely. Teoksessa: A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. (9–17) Opetushallitus, 7/96.

Lindberg, J. 1994. Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:27. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. AINO-projektin oppimateriaaleja.

Lonka, K. 1993. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita Teoksessa: Lonka, K. & Lonka, I. 1993. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. (12–27) Helsinki: Kirjayhtymä.

Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Yliopistopaino.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulun yliopisto.

Lämsä, A-L. 1999. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. Viitattu 4.2.2016
<http://aeofi.virtualserver25.hosting.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>

Lämsä, A-L. & Takala Sari 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja kasvun tukeminen. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja

nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. (185–196).

Lämsä, A-L. 1998. ”Ihminen tarvitsee sitä mitä ilman on paha olla” Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Teoksessa: V-M. Ulvinen (toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. NUORAn julkaisuja, Nro 6. (9–24).

Maijala, H. 2000. Opiskelijoiden oppimistyyliä ja mielekkyykokemukset luokanopettajakoulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen muutosagenttikoulutuksen arviointia. Turku: Turun yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Micklewright, J. 2002. Social exclusion and children: A European view for a U.S. debate. Viitattu 15.10.2014 <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp90.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2012–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Viitattu 30.3.2016 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>

Otala, L. 1999. Osaajana opintieillä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle. Porvoo: Wsoy.

Pernaa, J. & Aksela, M. 2013. Kehittämistutkimuksen mahdollisuudet opetuksellisten innovaatioiden kehittämismenetelmänä. Teoksessa: J. Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. (27–42) Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pesonen, L. 2005. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen ja tukijärjestelmien kehittäminen syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Teoksessa: J. Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. (87–94) Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. (58–69) Helsinki: Gaudeamus.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 168.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa: J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. (111–120) Helsinki: Gaudeamus.

Plomp, T. 2010. Educational Design Research: an Introduction. Teoksessa: Plomp, T. & Nieveen, N. 2010. An Introduction to Educational Design Research. Netherlands insti-

tute for curriculum development. (9–33) Enschede: Netzdruk.

Pyykkö, T. & Ropo, E. 2000. Avoimet oppimisympäristöt aikuiskoulutuksessa. OpinNet –projektin kokemuksia opiskelusta ja opettamisesta tietokoneita hyödyntävissä avoimissa oppimisympäristöissä. Työelämän tutkimus 2/2000. Opetushallitus.

Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa: I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. (125–146) Helsinki: Wsoy.

Pönkä, H. 2008. Design-tutkimus. Diaesitys. Viitattu 1.12.2015
<http://www.slideshare.net/hponka/designtutkimus>

Rauste-Von Wright, M.-J., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Sanoma Pro.

Reivinen, J. 2013. Johdanto: Yksin vai yhdessä eteenpäin? Teoksessa: J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. (7–20) Helsinki: Gaudeamus.

Richey, R. C. & Klein, J. D. 2007. Design and Development Research. Methods, Strategies and Issues. Lawrence Erlbaum Associates.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallitus. Viitattu 9.3.2016
http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf

Rissanen, A. 2013. Fysiikan opetuksen virtaviivaistamisesta. Teoksessa: J. Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusallalla. (143–158) Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Risteli, L. 2002. Tutkimustulosten kaupallinen hyödyntäminen. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. (329–345) Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma pro.

Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki: Wsoy.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Tennant, M. 1997. Psychology & Adult Learning. London & New York: Routledge.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Viitattu 26.11.2015
<https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointipolitiikka/elinolot-ja-hyvinvointi/syrjaytyminen-ja-osallisuus/nuorten-syrjaytyminen/nuorten-syrjaytyminen-ehkaisy>

Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajan-koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turun yliopisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyt-täytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioin-nin järjestämiseksi. Viitattu 24.3.2016
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. (160–179) Porvoo: Wsoy.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2015. Nuorisotakuu. Viitattu 26.4.2015
<http://www.nuorisotakuu.fi/nuorisotakuu>

Vermunt, J. & Vermetten, Y. 2004. Patterns in student learning: Relationships between-learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. Educational Psychology Review 16, 359–384.

Viskari, T. 2011. Suuntaa tulevisuuteen: AKO plus – tukea nuorten työ- ja opiskeluval-miuksien sekä elämänhallinnan kehittämiseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Opin-näytetyö.

Vuollet, J. 2006. Opiskeluvalmiuksien kehittämispäivä oppisopimusopiskelijoille. Jy-väskylän ammattikorkeakoulu. Amatillinen opettajakorkeakoulu. Kehittämishankera-portti.

Äärelä, T. 2012. "Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto.

Liitteet

Liite 1. Infokirje tutkimukseen osallistuvalle

Tietoa tutkimukseen osallistuvalle

12.5.2015

Opiskelen Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaksi ja teen opintoihini kuuluvaa Pro gradu –tutkielmaa. Tutkimukseni aiheena on Eduron koulutusvalmennus yksikön palveluiden kehittäminen, tarkemmin ottaen opiskeluvalmiuskurssin kehittäminen. Teen tutkimuksen nuorten ja palvelun kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoitus pidemmällä aikavälillä on yhteistyössä Eduro-säätiön kanssa edistää nuorten opiskeluvalmiuksia ja koulutuksellista pääomaa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat 17-29 –vuotiaita Eduron asiakkaita. Haastattelun teitä kaikkia henkilökohtaisesti valmiiksi kirjoittamieni kysymysten avulla. Tutkimukseen osallistumalla sinulla on mahdollisuus vaikuttaa opiskeluvalmiuskurssin sisältöön ja Eduron palveluiden kehittämiseen. Nimenomaan juuri sinun kokemuksillasi on väliä ja ne ovat niitä, minkä pohjalta toimintaa halutaan kehittää. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit vetäytyä tutkimuksesta niin halutessasi milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään saamiisi palveluihin tai muuhun toimintaan Eduro-säätiössä.

Haastatteluiden analysoinnin jälkeen valmistan niiden pohjalta opiskeluvalmiuksia kartoittavan itsearviointilomakkeen sekä materiaalipaketin opiskeluvalmiuskurssille, mitkä jäävät Eduron käyttöön. Eduro-säätiön palveluista on tähän asti puuttunut varsinainen opiskeluvalmiuskurssi, mikä lisäisi nuorten valmiuksia ja miltä saisi ohjausta opiskelussa vaadittaviin asioihin. Tarkoitukseni on siis tämän tutkimuksen myötä tuottaa opiskeluvalmiuskurssilla käytettävää materiaalia ja sitä kautta edistää ehkä juuri sinunkin opiskeluvalmiuksia. Laajemmassa kontekstissa ongelma pureutuu nuorten syrjäytymistä korjaaviin toimenpiteisiin.

Rovaniemellä _____

Anu Soudunsaari

Liite 2. Puolistrukturoitu haastattelu

1. Haastateltavan ikä _____ sukupuoli _____

2. Koulutustausta _____

3. Mahdolliset diagnoosit, todetut oppimisen vaikeudet ym.

4. Opiskeletko tällä hetkellä/oletko hakeutumassa kouluun/kouluttautumassa lähitulevaisuudessa? Jos olet: millaisia opiskelutaitoja siellä tarvitaan? (lisäsin esihaastattelun jälkeen)

5. Kysymykset

1. Millaisia ajatuksia tulee mieleen sanasta koulu? Oppiminen? (lisäsin esihaastattelun jälkeen)
2. Millainen oppija olit koulussa?
3. Kuvaile kouluajoiltasi onnistunutta oppimistilannetta. Mitkä asiat siinä onnistuivat?
4. Mitkä asiat edesauttoivat oppimistasi?
5. Millainen oli mielestäsi mielekäs oppitunti?
6. Kuvaile kouluajoiltasi epäonnistunutta oppimistilannetta. Mitkä tekijät siihen vaikuttivat? (muutin esihaastattelun jälkeen)
7. Millaisia opiskelutapoja käytit peruskoulussa/käytät nyt?
8. Miten opit asioita parhaiten silloin/nyt?
9. Mitä opiskelutaidot mielestäsi ovat? (muutin esihaastattelun jälkeen)
10. Miten tärkeänä pidät opiskelutaitojen ylläpitämistä ja kehittämistä?
11. Kauanko olet ollut Eduron asiakkaana? (lisäsin esihaastattelun jälkeen)
12. Millaista tietoa opiskeluun liittyen olet saanut Edurolta? (muutin esihaastattelun jälkeen)
13. Millaisia muita oppimiseen ja opiskeluun liittyviä osa-alueita on, joita mielestäsi tulisi kartoittaa?
14. Miten juuri sinun opiskeluvalmiuksiasi voisi parhaiten kehittää?

Iso kiitos vastauksistasi!

Liite 3. Tutkimusluvut

Suostumus design-tutkimuksen toteuttamiseen (Design-tutkimus opiskeluvalmiuskurssin kehittämisestä Eduro-säätiölle)

Annan luvan Anu Soudunsaaren tutkimuksen toteuttamiseen Eduro-säätiössä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään asiakkaiden palveluihin tai muuhun toimintaan Eduro-säätiössä.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Äänitteet tuhotaan litteroinnin jälkeen. Mikäli tutkimuksen tulossiossa halutaan käyttää suoria lainauksia, käytetään keksittyä nimeä.

Edellytän tutkijalta, että hän toimittaa Edurolle koosteen tuloksista tutkimuksen valmistuttua sekä luovuttaa materiaalipaketin sekä itsearviointilomakkeen käyttöoikeudet Edurolle.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____ Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja sähköpostiosoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Tutkija:

Anu Soudunsaari

Suostumus opiskeluvalmiuksia kehittävän kurssin suunnitteluun liittyvään **tutkimukseen**.

Annan luvan Anu Soudunsaarelle haastatella minua Pro gradu –tutkielmaansa varten.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessani milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään saamiini palveluihin tai muuhun toimintaan Eduro-säätiössä.

Kaikki tieto, josta minut voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimeni ja muut henkilökohtaiset tietoni jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Äänitteet tuhotaan litteroinnin jälkeen. Mikäli tutkimuksen tulososiossa halutaan käyttää suoria lainauksia haastattelustani, käytetään keksittyjä nimiä.

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää Eduron palveluja, etenkin opiskeluvalmiuksiin liittyvän toiminnan osalta. Haastatteluja käytetään ennen kaikkea tarvekartoitukseen ja palveluiden kehittämiseen.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan sähköpostitse.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Sähköpostiosoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 4. Opiskeluvalmiuksien itsearviointilomake

Opiskeluvalmiuksien kehittäminen Itsearviointi



Opiskelumotivaatio:

1. Tällä hetkellä koen opintojen aloittamisen/jatkamisen...

- ☐ tärkeäksi
- ☐ en niin tärkeäksi, mutta pakolliseksi
- ☐ hyödyttömäksi
- ☐ ikäväksi

2. Uskon, että koulutuksen avulla...

3. Opiskelumotivaatiooni vaikuttaa eniten...

- ☐ opintojen kiinnostavuus
- ☐ kaverit/perhe
- ☐ opintojen hyödyllisyys
- ☐ työllistyminen
- ☐ jokin muu, mikä? _____

Oppimisstrategiat ja -tyyli:

4. Uskon, että opin asioita sujuvimmin...

- ☐ asioista jonkun kanssa keskustellen
- ☐ havainnollistamalla, esim. piirtäen
- ☐ puhumalla itselleni ääneen
- ☐ tenttimällä
- ☐ muulla tavoin, miten? _____

5. Opittava asia jää helpoiten mieleeni, kun _____

6. Opiskellessani minulle on tärkeää...

- ☐ kokonaisuuksien ymmärtäminen
- ☐ hyvien arvosanojen saaminen
- ☐ yksityiskohtien muistaminen
- ☐ olemassa olevaan tietoon opitun yhdistäminen
- ☐ kurssilta läpi pääseminen

Oppimiseen liittyvät tekniset taidot ja opitun jäsentäminen:

7. Opiskeluympäristöni tulee olla...

8. Tiedän eri...

- ☐ muistiin painamisen tekniikoita
- ☐ lukustrategioita
- ☐ esseen kirjoittamisen tekniikoita
- ☐ oppimista tukevia teknologisia sovelluksia

9. Tiedän, että kun jaksotan opiskeluni _____ min. eriin, jaksan keskittyä.

10. Minulle ominaisin tapa painaa mieleen asioita on...

- ☐ tehdä käsitekartta tai muu kuvio
- ☐ alleviivata lukemastani oleelliset asiat
- ☐ tehdä muistisääntöjä
- ☐ käyttää eri värejä asioiden ryhmittelyyn
- ☐ tehdä muistiinpanoja
- ☐ lukea opittavasta asiasta
- ☐ jokin muu, mikä? _____

11. Opittuani jonkin asian, haluan...

- ☐ saada kokemuksia opittuun asiaan liittyen, osallistua
- ☐ kuunnella muiden henkilöiden näkemyksiä asiasta
- ☐ tehdä asiasta päätelmiä ja kirjoittaa niitä ylös itselleni
- ☐ jotain muuta, mitä? _____

Oppimiseen/opiskeluun liittyvät haasteet:

12. Asteikolla 0-10 kuinka vahvasti luotan kykyyni oppia uusia asioita? _____

13. Jos opittava asia tuntuu haastavalta, reagoin siihen...


14. Koen, että tulen tarvitsemaan tukea opinnoissani seuraavissa asioissa:

Liite 5. Materiaalipaketti

EDURO
EDUKAATIO

Opiskeluvalmiudet

”Kaikilla on varmaan oma keino oppia niitä asioita ja kaikilla pitää ite keskittyä siihen.” – Eduron asiakas



WWW.EDURO.FI

Opiskeluvalmiudet

- Mitä opiskeluvalmiuksilla tarkoitetaan?
- Miten ne eroavat elämänhallinnallisista asioista?
- Osaamisen vahvistaminen
 - Missä vaiheessa valmennus ajankohtaista?
 - Miksi tärkeää?
 - Mikä tämän kurssin/valmennuksen tavoite on?
- Mitä ovat oppimisvalmiudet ja miten ne eroavat opiskeluvalmiuksista?

WWW.EDURO.FI

Mitä opiskeluvalmiudet ovat?

- Tapoja suhtautua opiskeluun, opittavaan asiaan ja oppimiseen
 - Miten uutta asiaa pyrkii ymmärtämään
- Omien oppimisen ja opiskeluun liittyvien tapojen, menetelmien ja asenteiden **reflektointia eli peilaamista**
 - Millaisia tapoja/metodeja käytän?
 - Toimivatko ne?
 - Saavutanko asettamani tavoitteet niiden avulla?
- Taustalla vaikuttavat oppimisvalmiudet, käsitykset oppimisesta ja oppimisstrategioista, opiskeluasenne

WWW.EDURO.FI

Mitä oppimisvalmiudet ovat?

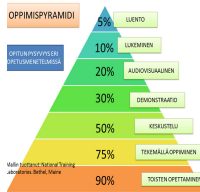
- Henkilökohtaisia, suurimmaksi osaksi synnynnäisiä kognitiivisia ominaisuuksia
 - Poikkeavat opiskeluvalmiuksista siten, että ne ovat riippuvaisia aivojen toimintakyvystä ja ominaisuuksista
- Selittyvät perinnöllisillä tekijöillä ja ympäristön vuorovaikutussuhteilla
- Harjoitus: millaisia opiskelumenetelmiä sinä käytät? Millaisia opiskelutapoja sinulla on?

WWW.EDURO.FI

Mitä oppiminen on?

- Me opimme...
 - 10 % siitä, mitä lueimme
 - 20 % siitä, mitä kuulemme
 - 30 % siitä, mitä näemme
 - 50 % siitä, mitä kuulemme ja näemme
 - 70 % siitä, mitä keskustelemme
 - 80 % siitä, mitä koemme
 - 90 % siitä, mitä opetamme toisille

– William Glasser, Amerikkalainen psykologi



WWW.EDURO.FI

Mitä oppiminen on?



perheopisto.com

- Mitä on oppimaan oppiminen?
 - Oppiminen prosessina
 - Kognitiiviset ja affektiiviset tekijät
 - Tiedot, taidot, arvot ja asenteet taustalla
- Opiskelutaidot
 - Harjoitus: millaisia opiskelutaitoja tarvitset opinnoissasi?

WWW.EDURO.FI

Mitä oppiminen on?

- Oppimiskäsitys: millainen on oppimistapahtuman luonne?
- Taustalla oppimiseen liittyvät teorit
 - Behavioristinen esim. mallista oppiminen
 - Konstruktivistinen esim. aiempaan tietoon opittavan asian liittäminen
- Käsite oppimisesta vaikuttaa siihen, millaista opetusta pitää mielekkäänä
- Harjoitus: millainen opetus/opiskelu on mielekästä?

WWW.EDURO.FI

Behavioristinen oppimiskäsitys

- Oppiminen on tiedon siirtymistä
- Opettajakeskeisyys
 - Opiskelijan rooli olla passiivinen
- Oppiminen näkyy käyttäytymisen tai ajattelutavan muutoksena oppijassa
 - Mallioppimisen kautta
 - Suhtautumistavan muutos ympäristöön nähden
 - Opetus perustuu tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen
 - Motivaatio tulee usein ulkoapäin

WWW.EDURO.FI

Konstruktivistinen oppimiskäsitys

- Oppijalähtöinen
 - Oppijan tapa hahmottaa maailma ja siihen liittyvät käsitteet, aiemmat kokemukset vaikuttavat
 - Oppija muokkaa opittavan asian itse omiin lähtökohtiin peilaten
- Sosiaalisuus (sosiokonstruktivistinen) tuo oppimiseen oman ulottuvuutensa: yhteistoiminnallisesti opittava asia selkeytyy ja monipuolistuu
 - Oppijan rooli on olla aktiivinen osallistuja
- Harjoitus: kerro vierustoverille käsitteistasi oppimisesta, mihin ne perustuvat?

WWW.EDURO.FI

Oppimisen mahdollistaa

- Oppijan käsitys omasta oppimisestaan = ASENNE
- Oppimismahdollisuudet
 - Oppimistavat
 - Oppimisympäristöt
- Elämäntilanteelliset asiat
 - Resurssit oppimiseen
 - Motivaatio
 - Oppimisympäristö
- Tavoitteet ja positiiviset uskomukset toiminnan taustalla
 - Arvojen ja uskomusten tarkastelu

THE ONLY DIFFERENCE BETWEEN
A GOOD AND A BAD DAY
IS YOUR ATTITUDE

WWW.EDURO.FI

Oppimismahdollisuuksien tunnistaminen

- Edellä kuvatut asiat toimivat oppimisen säätelijöinä
- Oppimismahdollisuus on oppijan tapa hahmottaa opittava asia
 - Kyky reflektoida
 - Asennoitumistapa
 - Miten ymmärtää opittavan asian
- Tekniset oppimistaidot
 - Luku- ja muistiinpainamistekniikat, esseen/porfolion kirjoittaminen, havainnollistaminen, käytäntöön vieminen, teknologian hyödyntäminen, opittavasta oleellisen löytäminen, opitun kertaaminen
 - Ovatko tavat toimivia?

WWW.EDURO.FI

Oppimismahdollisuuksien tunnistaminen

- Neuropsykologiset testit
 - Muut testit, itsearviointi ym.
- Oppimiseen liittyvien haasteiden tunnistaminen ja tukeminen
 - Tukitoimien kartoitus
- Reflektointikyvyyn kehittäminen
 - Mikä minulle toimii?
 - Harjoitus: minä oppijana (yhteinen koonti lopuksi)

WWW.EDURO.FI

Oppimisen strategiat

- Oppimismotivaatioon liittyvä käsite
- Eni oppimisstrategiat
 - Toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen ja suorittamiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja
- → jotta oppiminen olisi mutkatonta, sujuvaa, tehokasta ja mielekästä!



WWW.EDURO.FI

Oppimisen strategiat

- Strategioihin liittyvien taitojen kehittäminen
 - Tekniset/resurssit: opiskelun organisoiminen, ajankäyttö, avun pyytäminen
 - Kognitiiviset: tiedon sisäistäminen, jäsentely ja muokkaus
 - Metakognitiiviset: oppimisen suunnittelu ja säätely, kriittisyys!
- → Auttaa parantamaan oppimista ja näkemään taitojen oppimisen uudella tavalla

WWW.EDURO.FI

Oppimistyyli

- Tyylit pähkinänkuoressa
 - Vaihtoehtoja/näkemyksiä lukuisia
 - Oleellista se, mihin verrataan
 - Havaintokanaviin, kokemuksellisuuteen ja aivojen toimintaan perustuvat oppimistyyli
- Miksi tunnistaminen tärkeää? Ja miksi taas ei...
- Oman oppimistyylin tunnistaminen
- Harjoitus: Miten oman oppimistyylin tunnistaminen auttaa oppimisessa/opiskelussa?

WWW.EDURO.FI

Oppimistyyli

- Kolbin teoria kokemuksellisesta oppimisesta
 - Välitön kokeilija (osallistuja)
 - Reflektioiva havaitsija (tarkkailija)
 - Abstrakti käsitteellistäjä (päättelijä)
 - Aktiivinen kokeilija (toteuttaja)
- Sosiokonstruktivistinen teoria taustalla
- VAKT-malli: aistitoimintoihin perustuva oppimisen malli

WWW.EDURO.FI

VAKT-malli

- Visuaalinen
 - Visuaalinen oppija muistaa kuvat, jotka on nähnyt tai tekstin, minkä on luenut
 - Lukeneminen mielekästä
 - Osaa tuottaa mielikuvia, luoda käsitekarttoja
 - Opiskelussa hyvä käyttää kirjallista materiaalia, graafisia esityksiä
 - Ei aina malta riittävästi paneutua yksityiskohtiin
- Kinesteettinen
 - Oppii tekemällä, tuntee kropassaan, sydämessään (tunneyhteys)
 - Ei jaksaa istua pitkään paikallaan, korjaa asentoa
 - Fyysinen tekeminen mielekästä, tarvitsee itse osallistumista
 - Tarvitsee opitun aineksen yhdistämistä henkilökohtaisiin kokemuksiinsa
 - Pitää väittelyä, kilpailusta, toiminnallisuudesta

WWW.EDURO.FI

VAKT-malli

- Taktillinen
 - Muistuttaa kinesteettistä, mutta oppii käsillään "tunnustelemalla"
 - Tekee mielellään muistintapojia, alluvia, piirtelee kuvia ja tekee käsillään
 - Asioiden kokeminen, tunteet ja fyysinen kosketus tärkeää oppimisessa
 - käyttää esimerkiksi käsiään keskittyäkseen
- Auditivinen
 - Oppii kuuntelemalla ja muistaa hyvin, minkä on kuullut
 - Sopii luennot ja suulliset ohjeet
 - Äänen lukeminen auttaa muistamista
 - Haluaa paneutua asioihin, eikä edetä liian nopeasti
 - Nauttii vuoropuhelusta ja selittämisestä

WWW.EDURO.FI

Omien vahvuuksien tunnistaminen

- Olemassa olevat testit
 - Opiskeluvaikeuksien itsearviointilomake
 - Neuropsykologin vinkit ja ohjeistukset
 - Internetistä löytyvät vaihtoehdot
- Vaikeuksien kautta voittoon – oppimisvaikeuksien kääntäminen voimavaraksi oikeanlaisilla tukitoimilla ja neuvonnalla
 - Muista kertoa haasteitasi uuden koulutuksen alkaessa!

WWW.EDURO.FI

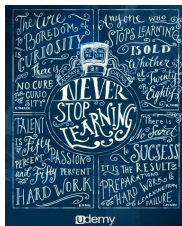
Opiskelijan arki

- Mitä opiskelu vaatii?
 - Tahtoa, uskoa ja työtä
- Mikä minua motivoi?
 - Tavoitteiden asettaminen
 - Kuinka se palkitsee?
- Mitä pitää tietää?
- Keneltä kysyä neuvoa?



WWW.EDURO.FI

Opiskelijan arki



- Erilaiset oppimisympäristöt
 - Miten hyödyntää?
- Kuka tsemppaa, kannustaa ja motivoi?
- Miten pidän aivoni vireänä?
 - Harjoitus: kirjoita kaverille vinkki siitä, miten pitää aivot vireänä!

WWW.EDURO.FI

”Unelma on tavoite, jolla on aikataulu.”



WWW.EDURO.FI